NORDEUROPÄISCHE ARBEITEN ZUR LITERATUR, SPRACHE UND KULTUR / NORTHERN EUROPEAN STUDIES IN LITERATURE, LANGUAGE AND CULTURE 6

Klaus Geyer / Frank Thomas Grub (Hrsg.)

Spektrum Nord: Vielfalt der Ziele, Inhalte und Methoden in der Landeskunde



NORDEUROPÄISCHE ARBEITEN ZUR LITERATUR, SPRACHE UND KULTUR / NORTHERN EUROPEAN STUDIES IN LITERATURE, LANGUAGE AND CULTURE 6

Klaus Geyer / Frank Thomas Grub (Hrsg.)

Spektrum Nord: Vielfalt der Ziele, Inhalte und Methoden in der Landeskunde

2012 wurde das Netzwerk-Projekt *Landeskunde Nord* ins Leben gerufen, dessen Ziel es ist, Forschung und Lehre zur Landeskunde des Deutschen als Fremdsprache, insbesondere in den nordischen Ländern, voranzutreiben. Dieses Buch knüpft an die bereits erschienenen Bände *Landeskunde Nord* beziehungsweise *Perspektive Nord* an und bietet weitere Reflexionen wissenschaftstheoretischer, fachdidaktischer und inhaltlicher Aspekte, die für die Gestaltung der landeskundlichen Lehre und des landeskundlichen Unterrichts relevant erscheinen. In ihrer Vielfalt schlagen die Konzepte und Ideen des Bandes Brücken zu Literatur- und Sprachwissenschaft sowie zu den Sozial- und Kulturwissenschaften. Die Beiträge nehmen international geführte Fachdiskussionen auf und haben auch deshalb über die nordischen Länder hinaus Bedeutung.

Die Herausgeber

Klaus Geyer ist Assoziierter Professor (*lektor*) für deutsche Sprache und Kommunikation an der Süddänischen Universität in Odense. Er arbeitet unter anderem zu Fachsprachen, Sprachvergleich und Ethnopragmatik.

Frank Thomas Grub ist *universitetslektor* an der Universität Uppsala. Er forscht unter anderem über die deutschsprachige Literatur des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart sowie über Literatur und Landeskunde in der Lehre des Deutschen als Fremdsprache.

www.peterlang.com

Spektrum Nord:
Vielfalt der Ziele, Inhalte und Methoden in der Landeskunde

NORDEUROPÄISCHE ARBEITEN ZUR LITERATUR, SPRACHE UND KULTUR /

NORTHERN EUROPEAN STUDIES IN LITERATURE, LANGUAGE AND CULTURE

Herausgegeben von / Edited by Frank Thomas Grub

BAND / VOLUME 6

Zu Qualitätssicherung und Peer Review der vorliegenden Publikation

Die Qualität der in dieser Reihe erscheinenden Arbeiten wird vor der Publikation durch externe, von der Herausgeberschaft benannte Gutachter im Double Blind Verfahren geprüft. Dabei ist der Autor der Arbeit den Gutachtern während der Prüfung namentlich nicht bekannt; die Gutachter bleiben anonym.

Notes on the quality assurance and peer review of this publication

Prior to publication, the quality of the work published in this series is double blind reviewed by external referees appointed by the editorship. The referees are not aware of the author's name when performing the review; the referee's names are not disclosed.

Klaus Geyer / Frank Thomas Grub (Hrsg.)

Spektrum Nord: Vielfalt der Ziele, Inhalte und Methoden in der Landeskunde

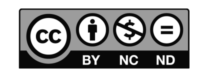
Beiträge zur 3. Konferenz des Netzwerks
Landeskunde Nord in Odense
am 21./22. Januar 2016



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

ISSN 2196-9760
ISBN 978-3-631-67718-6 (Print)
E-ISBN 978-3-653-07217-4 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-631-70919-1 (EPUB)
E-ISBN 978-3-631-70920-7 (MOBI)
DOI 10.3726/b11848





Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Warszawa · Wien

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Das besondere Augenmerk des vorliegenden Bandes liegt auf den mannigfaltigen Auffassungen von Landeskunde, die in einer Vielfalt der Ziele, Inhalte und Methoden landeskundlichen Lehrens und Lernens ihren Ausdruck finden. Unterschiedliche institutionelle Rahmenbedingungen auf der makrostrukturellen Ebene – wie die Verankerung der Landeskunde in germanistischen, translatorischen oder kombinatorisch angelegten Studiengängen (‚Deutsche Sprache plus x') – spielen dabei ebenso eine Rolle wie die fachlichen Verortungen in der Philologie sowie den Geschichts- und/oder Sozialwissenschaften. Betrachtet man die mesostrukturelle Ebene, so erfolgt die Beschäftigung mit landeskundlichen Gegenständen und Themen keineswegs ausschließlich in wie auch immer angelegten, explizit als ‚Landeskunde' oder ähnlich bezeichneten Lehrveranstaltungen (‚Kursen'), sondern findet wenigstens implizit in potentiell jedem im Zusammenhang mit Deutsch stehenden Unterrichtsgeschehen statt. Denn selbstverständlich können auch Illustrationen, Grammatik-Übungen usw. landeskundliche Informationen transportieren. Mikrostrukturell schließlich erfordern individuelle Unterrichtssituationen individuelle Lösungen, die sowohl spezielle Interessen und Motive der Lernenden (und der Lehrenden) als auch die Integrierung tagesaktueller Ereignisse und weiterer relevanter Gesichtspunkte berücksichtigen.

Es kann also nicht Anliegen der vorliegenden Publikation sein, im Spektrum landeskundlicher Ansätze den ‚besten' oder gar ‚richtigen' zu identifizieren. Ein solches Unterfangen wäre angesichts der Bandbreite der oben angedeuteten Kontexte ohnehin zum Scheitern verurteilt. Vielmehr loten die Beiträgerinnen und Beiträger unter Berücksichtigung der jeweils für sie relevanten makro-, meso- und mikrostrukturellen Aspekte zumindest einige der Möglichkeiten landeskundlicher Lehre aus, wobei ggf. auch deren Begrenzungen deutlich werden. In diesem Sinne seien die hier versammelten Beiträge nicht zuletzt auch als Anregung verstanden, über den Kontext der nordischen Länder hinauszugehen, sie individuellen Bedürfnissen anzupassen und auf Standorte in anderen Regionen zu übertragen.

Der Band enthält vor allem Beiträge, die in früheren Versionen auf der 3. Tagung des Netzwerkes *Landeskunde Nord* mit dem Schwerpunktthema „Vielfalt der Ziele, Inhalte und Methoden in der Landeskunde" am 21. und 22. Januar 2016 an der Süddänischen Universität in Odense diskutiert wurden. Erstmals wurde der Kreis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer über die nordischen Länder und die baltischen Staaten hinaus erweitert, so dass auch ein wissenschaftlicher Austausch

mit Kolleginnen aus Polen und der Ukraine stattfand. *Spektrum Nord* versteht sich jedoch nicht als Tagungs- oder Konferenzband im Sinne einer abgeschlossenen Dokumentation, sondern als Publikation ausgewählter, teilweise auch neu hinzugekommener Beiträge:

Margit Breckle präsentiert eine empirisch fundierte Bestandsaufnahme der Landeskunde am Beispiel der Hochschulen und Universitäten in Finnland. Dabei bezieht sie sich sowohl auf das Germanistikstudium im engeren Verständnis als auch auf den Deutschunterricht an Sprachenzentren. Die Ergebnisse ihrer Studie zeigen nicht nur, welche Konzepte von Landeskunde überwiegen, sondern auch, wo Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Hinblick auf landeskundliche Curricula in Finnland liegen.

Klaus Geyer plädiert in seinem Beitrag für das Konzept der Fach-Landeskunde(n), die sich, ähnlich dem fachkommunikativen Unterricht, inhaltlich und methodisch konsequent an den Studienzielen orientieren. Illustriert wird das Konzept am Beispiel der Curriculumentwicklung im Studiengang ‚Internationale Organisationskommunikation' an der Süddänischen Universität in Odense, wo fachspezifische Aspekte der Landeskunde und Fachkommunikation zunehmend integriert behandelt werden.

Kirsten Bjerre und Petra Daryai-Hansen richten den Blick auf die Vermittlung und den Erwerb interkultureller kommunikativer Kompetenzen, die in der dänischen *folkeskole* (Klassen 1–9/10) ausdrücklich auch dem Fach Deutsch obliegen. Auf der Basis von Michael Byram (1997) entwerfen sie ein Modell, das kommunikative und interkulturelle Kompetenzen integriert. Darüber hinaus skizzieren sie mögliche Operationalisierungen für den schulischen Deutschunterricht.

Frank Thomas Grub nimmt Claus Altmayers 2014/2015 im Rahmen des Netzwerks *Landeskunde Nord* formulierte Hinweise auf das Potential der Regionen für die Lehre der Landeskunde auf und konkretisiert diese am Beispiel des Saarlandes. In seinen von den Curricula der Universität Uppsala ausgehenden Überlegungen verbindet er kulturwissenschaftliche/diskursive Landeskunde-Konzepte mit vergleichsweise traditionellen Ansätzen und bezieht auch literarische Texte mit ein.

Doris Wagner widmet sich dem Feld der Kulinaristik und skizziert, wie unterschiedliche thematische Facetten dieses vergleichsweise jungen Forschungsbereichs für den landeskundlichen Unterricht bzw. die landeskundliche Lehre genutzt werden können. Wagners Ansatz beruht nicht zuletzt auf der Thematisierung relevanter Fragen, wobei sie von zahlreichen konkreten Beispielen sprachlicher Repräsentationen ausgeht. Dabei macht sie auch auf Querverbindungen zu anderen Disziplinen aufmerksam.

Petra Platen knüpft ebenfalls an einen früheren Beitrag des Netzwerks *Landeskunde Nord* an und präsentiert ein Beispiel für die Integration des Aspekts der ‚Nachhaltigkeit' in die Lehre der Landeskunde an der Universität Göteborg. Im Zentrum stehen das Phänomen der Katastrophenliteratur und die Figur des ‚letzten Menschen'. Ausgehend vom Begriff ‚Szenario' identifiziert Platen ‚tipping points' in der Handlung des Romans *Eigentlich müssten wir tanzen* (2015) von Heinz Helle, um von dort aus die für den Nachhaltigkeitsdiskurs typischen ‚wicked problems' zu analysieren, die schließlich in der Lehre problematisiert werden.

Anna Warakomska thematisiert, dass Erzählungen und Romane türkischer bzw. türkeistämmiger Autorinnen und Autoren zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit dem Thema Migration beitragen können. In diesem Zusammenhang plädiert sie für einen Abbau stereotyper Vorstellungen, den sie in ihrer Lehre an einer polnischen Universität anstrebt. Zugleich gibt sie einen Eindruck des reichen Panoramas und der Entwicklung dieser Literatur im Laufe der letzten Jahrzehnte.

Marija Blazhko schließlich gibt einen Überblick darüber, wie sich die Rahmenbedingungen für die Landeskunde in der Ukraine in den letzten Jahren verändert haben. Sie zeigt, dass die Arbeit mit deutschen Fernsehnachrichten – hier: der *Tagesschau* – zu einem aktualitätsbezogenen und vielseitigen Landeskundeunterricht beitragen kann. Blazhkos Beitrag führt zugleich vor Augen, wie relevant der Zugang zu Internet und neuen Medien nicht nur für die Lehre der Landeskunde, sondern für das Lehren und Lernen von Sprachen überhaupt ist.

Die Situation der Germanistik bzw. des Faches Deutsch in den nordischen Ländern war ein wichtiger Hintergrund für die Gründung des Netzwerks *Landeskunde Nord*. An zahlreichen Standorten sind Kolleginnen und Kollegen, die mit der Lehre der Landeskunde betraut sind, weitgehend auf sich allein gestellt. Der vorliegende Band macht in besonderem Maße deutlich, wie dieser Situation begegnet wird: Die Lehrenden haben eigene Ansätze entwickelt, die häufig eng mit ihren primären Forschungsinteressen verbunden sind und nicht zuletzt stärker an Sprachwissenschaft bzw. Literaturwissenschaft denn an Kulturwissenschaft oder ein Drittes anknüpfen. Dies soll hier keineswegs kritisiert werden, stellt aber einen für die Region relevanten Aspekt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Landeskunde dar, der nicht übersehen werden darf.

An der Konferenz und der Entstehung des vorliegenden Bandes sind zahlreiche Personen und Institutionen beteiligt: das Institut für Sprache und Kommunikation der *Süddänischen Universität* in Odense, das die 3. Tagung des Netzwerks *Landeskunde Nord* ausrichtete und auch finanziell förderte, und der *Deutsche Akademische Austauschdienst* (*DAAD*), der die Mobilität einiger Kolleginnen

finanziell unterstützte. Das *Goethe-Institut* Schweden, vertreten durch Karin Thelemann, übernahm großzügig die Druckkosten des Bandes. Docent Dr. Julie Hansen, Universität Uppsala, sah die englischsprachigen Abstracts der Beiträge durch. Allen Beteiligten, nicht zuletzt auch den Autorinnen und Autoren der Beiträge, den anonymen Gutachterinnen und Gutachtern sowie dem Verlag, sei herzlich für ihr Engagement und die gute Zusammenarbeit gedankt!

Odense und Uppsala, im Juni 2017
Klaus Geyer und Frank Thomas Grub

Margit Breckle

Zur Vermittlung landeskundlicher Inhalte in unterschiedlichen Facetten des Deutschstudiums am Beispiel Finnlands

Abstract: The paper addresses the teaching of 'Landeskunde' within German philology and in German courses at language centers at the university level, taking Finland as an example. The focus lies on (i) topics in Landeskunde courses, (ii) abilities, skills and knowledge acquired in Landeskunde courses, and (iii) Landeskunde topics in courses not specifically focused on Landeskunde matters. For this study, a questionnaire was distributed and interviews were conducted with teachers of German in philology departments and German at language centers. The paper discusses to what extent it is possible to speak of canonical Landeskunde topics. Regarding abilities, skills and knowledge acquired in Landeskunde courses, the results show that – beyond a common core – the abilities, skills and knowledge considered important in German philology differ noticeably from those valued in German teaching at language centers. The majority of the respondents in German philology and at language centers are of the opinion that Landeskunde topics are also covered in courses with no specific focus on Landeskunde matters. For these courses, however, partially different Landeskunde topics are considered relevant than for dedicated Landeskunde courses. Furthermore, many more Landeskunde topics are regarded as essential for courses at language centers, rather than for courses in German philology. The results suggest that different Landeskunde approaches are used in Landeskunde courses, and they highlight challenges such as scarce time resources and the students' language skills.

Keywords: 'Landeskunde', 'Landeskunde' topics, German as a foreign language, German philology, language center, didactics, Finland

1 Einleitung

In der Landeskunde-Diskussion taucht eine Vielzahl von Begriffen zur Bezeichnung des Fachs auf (vgl. Koreik/Pietzuch 2010, S. 1442),[1] und es lassen sich verschiedene Entwicklungslinien innerhalb des Fachs nachzeichnen. Auch die Frage nach landeskundlichen Inhalten – und damit verbunden nach einem möglichen landeskundlichen Themenkanon – wird in der Landeskunde-Diskussion immer

1 Im vorliegenden Beitrag soll jedoch die Diskussion um den passenden Begriff nicht Gegenstand sein, sondern es wird hier und im Folgenden der Begriff ‚Landeskunde' verwendet.

wieder aufgegriffen. Vor diesem Hintergrund erscheint eine eingehendere Beschäftigung mit der Vermittlung landeskundlicher Inhalte in unterschiedlichen Facetten des Deutschstudiums sinnvoll. Da laut Bettermann (2010, S. 1454) „DaF-Unterricht […] immer auch implizit landeskundlich" ist, sollen im vorliegenden Beitrag – am Beispiel Finnlands – landeskundliche Inhalte nicht nur in separaten Landeskunde-Kursen (das heißt explizite Landeskunde-Vermittlung), sondern auch in anderen Kursen (das heißt implizite Landeskunde-Vermittlung) ins Zentrum der Betrachtung gestellt werden. Beleuchtet wird dabei Landeskunde sowohl in der Germanistik als auch für Deutsch an Sprachenzentren.

Nach einer Darstellung der Entwicklungslinien in der Landeskunde (Abschnitt 2) und möglicher landeskundlicher Inhalte (Abschnitt 3) werden in Abschnitt 4 überblicksartig Hintergrundinformationen zur Befragung gegeben, die durchgeführt wurde, um die Vermittlung landeskundlicher Inhalte in Finnland zu eruieren. In Abschnitt 5 werden die Ergebnisse der Befragung dargestellt, wobei nicht nur Landeskunde-Kurse, sondern auch landeskundliche Inhalte in anderen Kursen in den Fokus gerückt und einerseits Germanistik und andererseits Deutsch an Sprachenzentren betrachtet werden. Abschnitt 6 befasst sich mit Herausforderungen und Diskussionspunkten, bevor in Abschnitt 7 ein Fazit gezogen wird.

2 Entwicklungslinien in der Landeskunde

Im Folgenden werden überblicksartig die verschiedenen Entwicklungslinien in der Landeskunde vorgestellt, da die Ergebnisse der Befragung in Abschnitt 5 zu diesen Ansätzen in Beziehung gesetzt werden. Seit den 1960er Jahren lassen sich zumindest die folgenden vier Strömungen unterscheiden:

In den 1960er Jahren kommt die kognitive (oder informationsbezogene) Landeskunde auf, bei der „systematisch Wissen über Kultur und Gesellschaft vermittelt" wird (Schweiger/Hägi/Döll 2015, S. 3). Laut Hackl (2010, S. 1465) steht dabei außer Frage, dass es in der Landeskundevermittlung kognitiven Wissens und Informationen bedarf.

In der kommunikativen Landeskunde ab den 1970er Jahren hingegen rückt „die Alltagskultur mit entsprechenden Themen ins Zentrum des Unterrichts und zielt auf die Vermittlung von Kontextwissen und Kompetenzen für die Bewältigung alltagssprachlicher Situationen" (Schweiger/Hägi/Döll 2015, S. 3). Landeskunde erscheint hier eher als „Wissensvermittlung" für die Bewältigung dieser Kommunikationssituationen (Hackl 2010, S. 1467).

Ab den 1990er Jahren hält die interkulturelle Landeskunde Einzug, bei der die Entwicklung interkultureller Kompetenz das übergeordnete Lehr- und Lernziel darstellt (Zeuner 2010, S. 1473). Im interkulturellen Ansatz rückt die „Sensibilisierung

und Reflexion in den Fokus“ (Schweiger/Hägi/Döll 2015, S. 3). Dabei spielt auch die Arbeit mit Stereotypen (Zeuner 2010, S. 1476) und der „Vergleich zwischen ‚eigener‘ und ‚fremder‘ Kultur“ eine wichtige Rolle (Schweiger/Hägi/Döll 2015, S. 4).

Nach der Jahrtausendwende schließlich wird die Landeskunde „um den kulturwissenschaftlichen Ansatz erweitert, der auf einer kritischen Reflexion des Kulturbegriffs aufbaut und an die kulturwissenschaftliche Theoriebildung […] anschließt“ (ebd.). Diesem liegt ein „ein komplexeres und dynamischeres Verständnis von Kultur“ zugrunde, als dies im interkulturellen Ansatz mit der Unterscheidung von ‚eigener‘ und ‚fremder‘ Kultur der Fall ist (ebd.). Der kulturwissenschaftliche Ansatz geht „davon aus, dass die Rekonstruktion kultureller [Deutungs-; M.B.] Muster sich über die Analyse von Alltags- und Mediendiskursen erschließt“ (Altmayer 2014, S. 74). Laut Koreik/Pietzuch (2010, S. 1447) handelt es sich beim kulturwissenschaftlichen Ansatz der Landeskunde um eine Strömung, die „neben interkulturellem Lernen und interkultureller Kompetenz das Konzept Landeskunde in seiner tradierten Bedeutung als Lehr-/Lern- und Forschungsgegenstand grundsätzlich herausfordert, wenn nicht gar abzulösen im Begriff ist.“

3 Landeskundliche Themenauswahl

In Bezug auf eine mögliche Themenauswahl herrscht in der Landeskunde-Diskussion – unabhängig von den in Abschnitt 2 dargestellten Strömungen – die Auffassung vor, dass es keinen allgemein gültigen Themenkanon in der Landeskunde geben kann (vgl. Grünewald 2010, S. 1486; Bettermann 2010, S. 1459). Als Gründe hierfür werden u. a. angeführt, dass die Themen jeweils in Bezug auf die jeweilige Lernsituation zu spezifizieren seien und dass die Themenauswahl durch die Fülle relevanter Inhalte erschwert werde (vgl. Grünewald 2010, S. 1486). Auch die Vielfalt der didaktischen Rahmenbedingungen und Sprachlernkonzepte werden als Gründe genannt (vgl. Bettermann 2010, S. 1459). Dennoch hat es immer wieder Versuche gegeben, Themenlisten aufzustellen, u. a. von Penning (1995), der auf Basis von Mittelstufenlehrwerken des Deutschen als Fremdsprache folgende Bereiche nennt: *Land und Leute*, *Alltag und gesellschaftliches Leben*, *Massenmedien und öffentliche Meinung*, *Bildung und Wissenschaft*, *Wirtschaft und Technik*, *Staat und Politik*, *Historisches* sowie *Kultur* mit zahlreichen Unterpunkten (vgl. Grünewald 2010, S. 1486). Betrachtet man, welche landeskundlichen Gegenstände im *HSK*-Band *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Krumm u. a. (Hrsg.) 2010) dargestellt werden, dann ist festzustellen, dass sich dort eigenständige Beiträge zu Geschichte (Koreik 2010), zu Politik und Gesellschaft (Grünewald 2010) sowie zu Alltagskultur, Multikulturalität und Heterogenität (Hess-Lüttich 2010) finden.

In Bezug auf landeskundliche Planungen vertritt Grünewald (2010, S. 1489) die Auffassung, dass es hinsichtlich der landeskundlichen Gegenstände Politik und Gesellschaft sinnvoll wäre, „situationsadäquat einen zentralen, einen expandierten und einen peripheren Themenkomplex zu definieren", das heißt darzulegen, welche Themen zentral sind und somit zum Kernbereich gehören, welche eher zum erweiterten Bereich gehören und welche schließlich zum Randbereich gehören.

4 Hintergrundinformationen zur Befragung

4.1 Germanistik und Deutsch an Sprachenzentren an finnischen Universitäten

Um die in Abschnitt 5 präsentierten Ergebnisse der Befragung zur Vermittlung landeskundlicher Inhalte in unterschiedlichen Facetten des Deutschstudiums am Beispiel Finnlands besser einordnen zu können, sollen im Folgenden überblicksartig einige Hintergrundinformationen zur Germanistik und zu Deutsch an Sprachenzentren an finnischen Universitäten gegeben werden; siehe Tabelle 1:

Tabelle 1: Hintergrundinformationen zur Germanistik und zu Deutsch an Sprachenzentren an Universitäten in Finnland

Germanistik	Sprachenzentren
• acht Universitäten in Finnland mit BA-Studiengängen in Germanistik (3-jährig, 180 ECTS) • Landeskunde-Kurs i. d. R. im BA-Studium (1. Studienjahr) • meist ein Überblickskurs in Landeskunde (5 ECTS) • ggf. Vertiefungskurs in Landeskunde mit Fokus auf ein bestimmtes Thema oder auf Österreich und/oder die Schweiz • je nach Universität Landeskunde als Vorlesung oder Seminar/Übung (oft 24–30 Stunden Unterricht) • Das Sprachniveau der Studierenden liegt im 1. Studienjahr oft bei B1.	• 15 Universitäten in Finnland mit Sprachenzentrum • Sprachenzentren verantwortlich für den Sprachunterricht für Studierende aller Fakultäten • Sofern es am Sprachenzentrum überhaupt einen Landeskunde-Kurs (Deutsch) gibt, handelt es sich um einen einzigen Kurs (oft 3 ECTS). • Das Sprachniveau der Studierenden liegt oft bei A2–B1.

4.2 Untersuchungsdesign

Bei früheren Untersuchungen zu landeskundlichen Inhalten wurden häufig Lehrwerkanalysen durchgeführt, vgl. z. B. Penning (1995) oder Maijala (2004), bei der es beispielsweise um *Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder* geht. Für die dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegende Untersuchung wurde jedoch eine andere, sinnvoller erscheinende Herangehensweise gewählt, da davon auszugehen ist, dass das Kurs-Material für den Landeskunde-Unterricht vor allem in der Germanistik in der Regel aus verschiedenen Quellen zusammengestellt wird und dabei die Verwendung von Landeskunde-Lehrwerken und/oder Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache eine eher untergeordnete Rolle spielt. Aus diesem Grund wurde eine Befragung mittels Fragebogen durchgeführt, die durch Interviews mit Lehrkräften, die in der Germanistik bzw. Deutsch an Sprachenzentren unterrichten, ergänzt wurde. Durch eine solche Vorgehensweise lassen sich insbesondere die Vorstellungen der Befragten über Landeskunde und über landeskundliche Inhalte eruieren. Schwerpunktmäßig stehen dabei die folgenden Aspekte im Fokus:

- Gegenstände im Landeskunde-Kurs;
- in Landeskunde-Kursen erworbene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse;
- landeskundliche Inhalte in anderen Kursen.

Der Fragebogen für die Befragung wurde mittels *QuestionPro* erstellt und enthielt elf teils offene, teils geschlossene Fragen. Befragt wurden die 70 Lehrkräfte in der Germanistik und die 44 Lehrkräfte an Sprachzentren, die laut den Internetseiten der finnischen Universitäten im Studienjahr 2014/2015 als Deutsch-Lehrkräfte tätig waren. Die Rücklaufquote betrug 47 % in der Germanistik und 54,5 % an Sprachenzentren; jedoch waren nicht alle Fragebögen vollständig ausgefüllt. In die Auswertung wurden die Fragebögen mit einbezogen, bei denen mindestens eine Frage beantwortet war. Für die anschließenden semistrukturierten Interviews stellten sich durch Selbstwahl acht Germanistinnen und Germanisten sowie fünf Deutsch-Lehrkräfte an Sprachenzentren zur Verfügung. Die Befragung mittels Fragebogen wurde im Mai/Juni 2015 durchgeführt, die Interviews im Dezember 2015.

4.3 Demographische Angaben

Um die Anonymität der Befragten zu wahren und um dadurch die Chance zu erhöhen, dass die Deutsch-Lehrkräfte den Fragebogen beantworten, waren die demographischen Angaben bei der Befragung freiwillig.

Was die Germanistik betrifft, sind alle acht finnischen Universitäten, an denen es einen BA-Studiengang in Germanistik gibt, bei der Befragung vertreten. Mit

16 Befragten hat knapp die Hälfte der Befragten bereits mindestens einmal einen Landeskunde-Kurs im Germanistik-Studium unterrichtet, während dies bei gut der Hälfte der Befragten (17) nicht der Fall war. Im Studienjahr 2014/2015 unterrichteten neun Lehrkräfte einen Landeskunde-Kurs im Germanistik-Studium, davon vier erstmalig.

In Bezug auf Deutsch an Sprachenzentren lässt sich feststellen, dass zumindest neun der 15 Sprachenzentren an finnischen Universitäten bei der Befragung vertreten sind. Während 17 Lehrkräfte bereits mindestens einmal einen Landeskunde-Kurs (Deutsch) am Sprachenzentrum unterrichtet haben, geben sieben Befragte an, keinen solchen Kurs unterrichtet zu haben. Im Studienjahr 2014/2015 unterrichteten sieben Lehrkräfte einen Landeskunde-Kurs (Deutsch) am Sprachenzentrum, davon eine Lehrkraft erstmalig.

5 Vermittlung landeskundlicher Inhalte

Im vorliegenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Befragung zur Vermittlung landeskundlicher Inhalte in unterschiedlichen Facetten des Deutsch-Studiums am Beispiel Finnlands vorgestellt. Dabei stehen die Gegenstände des Landeskunde-Kurses (Abschnitt 5.1), in Landeskunde-Kursen erworbene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse (Abschnitt 5.2) sowie landeskundliche Inhalte in anderen Kursen (Abschnitt 5.3) im Zentrum der Betrachtung.

5.1 Gegenstände des Landeskunde-Unterrichts

Hinsichtlich der Gegenstände, die in separaten Landeskunde-Kursen vorkommen, wurden diejenigen Deutsch-Lehrkräfte befragt, die im Studienjahr 2014/2015 einen Landeskunde-Kurs – sei es in der Germanistik oder am Sprachenzentrum – unterrichteten. Den Befragten wurde dabei eine Liste mit 32 Items vorgelegt, auf der sie ankreuzen konnten, welche landeskundlichen Gegenstände sie im Landeskunde-Unterricht behandeln und welche nicht. Zudem konnten die Befragten unter „Anderes“ weitere landeskundliche Gegenstände nennen, die nicht in der Liste vorhanden waren. Sie hatten darüber hinaus die Möglichkeit, Beispiele anzugeben, was sie innerhalb des entsprechenden Themenbereichs behandeln. In der Germanistik wurde die Frage von den neun Personen und an Sprachenzentren von den sieben Personen beantwortet, die im Studienjahr 2014/2015 Landeskunde unterrichteten.

In Anlehnung an Grünewald (2010, S. 1489), der innerhalb von landeskundlichen Themen wie Politik oder Gesellschaft eine Unterscheidung in einen zentralen, einen expandierten und einen peripheren Bereich vorgeschlagen hat (siehe Abschnitt 3), wurde versucht, für die landeskundlichen Gegenstände an sich eine

derartige Unterscheidung vorzunehmen, um einerseits zu sehen, ob sich gegebenenfalls ein Themenkanon in der Germanistik und an Sprachenzentren herauskristallisiert, und andererseits, um die Angaben der Befragten in der Germanistik und an Sprachenzentren besser vergleichen zu können. Es handelt sich somit um einen Versuch, die Antworten der Befragten auf Basis ihrer Häufigkeit einem zentralen, einem expandierten und einem peripheren Bereich zuzuordnen.

Dem peripheren Bereich wurden landeskundliche Gegenstände zugeordnet, wenn diese von weniger als der Hälfte der Befragten genannt wurden; der expandierte und der zentrale Bereich umfasst dementsprechend Nennungen von mehr als der Hälfte der Befragten, wobei eine möglichst gleichmäßige Aufteilung zwischen beiden Bereichen vorgenommen wurde; siehe Tabelle 2:

Tabelle 2: Häufigkeit der Nennungen im zentralen, expandierten und peripheren Bereich

	Germanistik (n = 9)	**Sprachenzentren (n = 7)**
Zentraler Bereich	9 bis 8 Nennungen	7 bis 6 Nennungen
Expandierter Bereich	7 bis 5 Nennungen	5 bis 4 Nennungen
Peripherer Bereich	4 und weniger Nennungen	3 und weniger Nennungen

Auf Basis der in Tabelle 2 dargestellten Häufigkeiten lassen sich die landeskundlichen Gegenstände wie folgt einem zentralen, expandierten und peripheren Bereich zuordnen; siehe Tabelle 3:[2]

Tabelle 3: Zuordnung der landeskundlichen Gegenstände in zentralen, expandierten und peripheren Bereich (Germanistik und Sprachenzentren: Landeskunde-Kurse)

Germanistik (n = 9)	**Sprachenzentren (n = 7)**
Zentraler Bereich: Geschichte, Politik, Vergleich mit Finnland, Ausbildung (Schule, Studium etc.), Geographie, Gesellschaft, Kulturunterschiede, Traditionen, Demographie, Musik	Zentraler Bereich: Geschichte, Politik, Vergleich mit Finnland, Ausbildung (Schule, Studium etc.), Geographie, Arbeitsleben, Alltagskultur, Regionale Unterschiede

2 In Tabelle 3 schwarz geschrieben sind die landeskundlichen Gegenstände, die in der Germanistik und an Sprachenzentren dem gleichen Bereich zuzuordnen sind; in grauer Schrift dargestellt sind die landeskundlichen Gegenstände, die auf Basis der Häufigkeit der Nennungen in der Germanistik und an Sprachenzentren unterschiedlichen Bereichen zugerechnet werden.

Germanistik (n = 9)	**Sprachenzentren (n = 7)**
Expandierter Bereich: Wirtschaft, Essen und Trinken, Kommunikationskultur, Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern, Werte und Einstellungen, Migration, Arbeitsleben, Alltagskultur, Regionale Unterschiede, Familie, Kunst, Literatur, Persönlichkeiten	Expandierter Bereich: Wirtschaft, Essen und Trinken, Kommunikationskultur, Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern, Werte und Einstellungen, Migration, Gesellschaft, Kulturunterschiede, Traditionen, Sprache/Dialekte, Freizeit
Peripherer Bereich: Stereotype, Wohnen, Sehenswürdigkeiten, Anderes, Sprache/Dialekte, Freizeit	Peripherer Bereich: Stereotype, Wohnen, Sehenswürdigkeiten, Anderes, Demographie, Musik, Familie, Kunst, Literatur, Persönlichkeiten

Dem zentralen Bereich in der Germanistik und an Sprachenzentren gehören die landeskundlichen Gegenstände *Geschichte*, *Politik*, *Vergleich mit Finnland*, *Ausbildung (Schule, Studium etc.)* und *Geographie* an; darüber hinaus sind in der Germanistik im zentralen Bereich auch *Gesellschaft*, *Kulturunterschiede*, *Traditionen*, *Demographie* und *Musik* zu finden. An Sprachenzentren sind dem zentralen Bereich neben den erstgenannten *Arbeitsleben*, *Alltagskultur* und *Regionale Unterschiede* zuzuordnen.

Die für die Germanistik zentralen Gegenstände *Gesellschaft*, *Kulturunterschiede* und *Traditionen* finden sich an Sprachenzentren im expandierten Bereich, die zentralen Gegenstände *Demographie* und *Musik* lediglich im peripheren Bereich. Umgekehrt sind die für die Sprachenzentren zentralen Gegenstände *Arbeitsleben*, *Alltagskultur* und *Regionale Unterschiede* in der Germanistik dem expandierten Bereich zuzuordnen.

Es lässt sich somit feststellen, dass zwar einem Großteil der landeskundlichen Gegenstände in der Germanistik und an Sprachenzentren eine ähnliche Bedeutung zugeschrieben wird, allerdings zeigen sich auch einige Unterschiede – am deutlichsten bei *Demographie* und *Musik* (zentral in der Germanistik, peripher an Sprachenzentren), aber auch z. B. bei *Arbeitsleben*, *Alltagskultur* und *Regionalen Unterschieden* (zentral an Sprachenzentren, expandiert in der Germanistik). Was einen möglichen Themenkanon betrifft, ist davon auszugehen, dass sich die im zentralen Bereich angesiedelten landeskundlichen Gegenstände in der Germanistik bzw. an Sprachenzentren in Finnland zum Landeskundekanon zählen lassen.

Für die vier landeskundlichen Gegenstände *Demographie*, *Geschichte*, *Politik* und *Vergleich mit Finnland*, für die alle neun Befragten in der Germanistik aussagen, dass sie diese im Landeskunde-Unterricht behandeln, soll im Folgenden

exemplarisch dargestellt werden, wie diese von den Befragten – falls überhaupt – konkretisiert werden (siehe Beispiele 1–6):

Demographie:

(1) „Einwohnerzahlen, Altersstruktur, demographischer Wandel, Menschen mit Migrationshintergrund, Einwohnerverteilung" (GE33)[3]
(2) „Ost-Süd-West-Wanderung" (GE04)

Geschichte:

(3) „ausgewählte Epochen" (GE26)
(4) „Weimarer Republik, Weltkriege samt Holocaust, Zonenaufteilung, Wirtschaftswunder, 68er-Generation, DDR und BRD" (GE33)

Politik:

(5) „politisches System, Föderalismus" (GE33)

Vergleich mit Finnland:

(6) „bei jedem Thema" (GE04)

Auch für die drei landeskundlichen Gegenstände *Arbeitsleben*, *Ausbildung* und *Geschichte*, für die alle sieben Befragten an Sprachenzentren angeben, dass diese im Landeskunde-Unterricht behandelt werden, soll beispielhaft gezeigt werden, wie diese von den Befragten – falls überhaupt – veranschaulicht werden (siehe Beispiele 7–12):

Arbeitsleben:

(7) „Unternehmenskultur" (SP11)
(8) „BIP, Arbeitslosigkeit (D-A-CH)" (SP17)

Ausbildung:

(9) „das Ausbildungssystem" (SP11)
(10) „Schulsystem mit Benotung; Vorstellung des eigenen Studienfaches" (SP24)

Geschichte:

(11) „Mauerfall" (SP14)
(12) „Jahreszahlen Drittes Reich, deutsche Teilung und Wiedervereinigung" (SP24)

3 Bei den Beispielen ist in Klammern der/die Befragte angegeben, von dem/der die Aussage stammt. GE bezeichnet dabei Befragte in der Germanistik; SP verweist auf Befragte am Sprachenzentrum.

Vergleicht man exemplarisch die Angaben zum landeskundlichen Gegenstand *Geschichte* als dem Bereich, der sowohl in der Germanistik als auch an Sprachenzentren von allen Befragten genannt wird (vgl. Beispiel 3 und 4 vs. Beispiel 11 und 12), so lassen die Angaben für die Germanistik auf eine umfassendere Behandlung des Themas schließen.

5.2 In Landeskunde-Kursen erworbene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse

Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse nach Auffassung der Befragten Absolventinnen und Absolventen ihrer Universität in Landeskunde-Kursen erworben haben sollten, wurde im Fragebogen mittels einer offenen Frage eruiert, die von 21 Deutsch-Lehrkräften in der Germanistik und 15 Deutsch-Lehrkräften an Sprachenzentren beantwortet wurde. Um die Antworten der Befragten zu analysieren, wurde eine Inhaltsanalyse durchgeführt, bei der Kategorien gebildet wurden. Im vorliegenden Fall wurden diese empiriegeleitet gebildet, das heißt auf Basis einer „impressionistischen Durchsicht" (Schulz 2000, S. 53) wurden gleiche bzw. ähnliche Antworten gebündelt.

In Tabelle 4 sind diejenigen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse aufgeführt, die in der Germanistik und/oder an Sprachenzentren zwei oder mehr Nennungen erhielten:

Tabelle 4: In Landeskunde-Kursen zu erwerbende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse (Germanistik und Sprachenzentren)

Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse	**Germanistik (n = 21)**	**Sprachenzentren (n = 15)**
Kenntnisse	**7**	**6**
Wissen	**7**	**5**
Beurteilung/Einschätzung/Einordnung von X (unter Berücksichtigung von Y)	**6**	–
Verständnis von X	**5**	**2**
Fähigkeit zur Vermittlung von X	**4**	–
Präsentation von X	**4**	**2**
Beherrschung von X	**3**	–
Fähigkeit zur Informationssuche	**3**	–
Zurechtkommen/-finden	–	**3**
(Wieder-)Erkennen/Identifizieren von X	–	**3**

Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse	**Germanistik (n = 21)**	**Sprachenzentren (n = 15)**
Sprechen über X (ggf. in der Landessprache)	–	**3**
Erkennen von X	**2**	–
(kritische) Reflexion von X	**2**	–
Wecken von Interesse/Neugier	–	**2**
Bewusstmachung/-sein von X	–	**2**

Wie in Tabelle 4 zu sehen, sollten Absolventinnen und Absolventen nach Auffassung der Befragten sowohl in der Germanistik als auch an Sprachenzentren nicht nur *Kenntnisse* und *Wissen* erworben haben, sondern sie sollten auch ein *Verständnis von X* haben und eine *Präsentation von X* machen können. Darüber hinaus werden einige Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse lediglich von den Befragten in der Germanistik genannt, während andere ausschließlich von den Befragten an Sprachenzentren erwähnt werden. Erstere nennen *Beurteilung/Einschätzung/Einordnung von X (unter Berücksichtigung von Y)*, *Fähigkeit zur Vermittlung von X*, *Beherrschung von X* sowie *Fähigkeit zur Informationssuche*, *Erkennen von X* und die *(kritische) Reflexion von X*. Darüber hinaus zeigt sich, dass von den Befragten in der Germanistik mit vier Mal die Attribuierung *kritisch* am häufigsten verwendet wird; *selbstständig* kommt zwei Mal vor, und auch zwei Mal findet sich der Hinweis auf *verschiedene Quellen*.

Für Absolventinnen und Absolventen von Landeskunde-Kursen (Deutsch) an Sprachenzentren werden von den Befragten neben den oben genannten hingegen folgende Aspekte für wichtig erachtet: *Zurechtkommen/-finden, (Wieder-)Erkennen/Identifizieren von X*, *Sprechen über X (ggf. in der jeweiligen Landessprache)*, *Wecken von Interesse/Neugier* und *Bewusstmachung/-sein von X*.

Es zeigt sich somit, dass von den Befragten – über den gemeinsamen Kern hinaus – recht unterschiedliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse thematisiert werden, die die Absolventinnen und Absolventen in Landeskunde-Kursen erworben haben sollten. Daraus lässt sich schließen, dass sich das Landeskundeverständnis, das von den Lehrkräften in der Germanistik und an Sprachenzentren – mehr oder weniger explizit – vertreten wird, voneinander unterscheidet (siehe auch unten Beispiele 13–15).

In Bezug auf die landeskundlichen Gegenstände, die von den Befragten im Sinne von in Landeskunde-Kursen erworbenen Kenntnissen der Absolventinnen und Absolventen genannt werden, zeigt sich folgendes Bild, wobei in Tabelle 5 lediglich diejenigen Kenntnisse (das heißt landeskundlichen Gegenstände) auf-

geführt sind, die in der Germanistik oder an Sprachenzentren drei oder mehr Nennungen erhalten haben:

Tabelle 5: Landeskundliche Gegenstände als in Landeskunde-Kursen zu erwerbende Kenntnisse (Germanistik und Sprachenzentren)

Gegenstände	**Germanistik (n=21)**	**Sprachenzentren (n=15)**
Geschichte	**12**	**3**
Politik	**10**	**5**
Kultur	**9**	**3**
Geographie	**8**	**2**
Aktuelles	**6**	–
Gesellschaft/-en	**5**	**3**
Wirtschaft	**4**	**2**
Alltagskultur/-leben	**3**	–
Stereotype (‚Vorurteil', ‚Klischee')	**3**	–
Kulturunterschiede zwischen D (-A-CH) und Finnland	**2**	**4**
Deutschsprachige Länder (D-A-CH)	**2**	**4**

In der Germanistik belegen die landeskundlichen Gegenstände *Geschichte*, *Politik*, *Kultur*, *Geographie* die vorderen Plätze. Bereiche wie z. B. *Aktuelles*, *Gesellschaft* und *Wirtschaft*, *Alltagskultur/-leben*, *Stereotype*, *Kulturunterschiede zwischen D (-A-CH) und Finnland* und *Deutschsprachige Länder (D-A-CH)* oder *Bildungswesen* werden hinsichtlich der zu erwerbenden Kenntnisse bei Absolventinnen und Absolventen hingegen als weniger relevant betrachtet.

Für die Sprachenzentren ist festzustellen, dass insgesamt recht wenige landeskundliche Gegenstände genannt werden, die Absolventinnen und Absolventen der Universität in Landeskunde-Kursen erworben haben sollten: Angeführt wird die Liste von *Politik*, *Kulturunterschiede zwischen D (-A-CH) und Finnland* und *Deutschsprachige Länder (D-A-CH)* mit jeweils fünf bzw. vier Nennungen, während *Geschichte*, *Kultur* und *Gesellschaft/-en*, *Geographie*, *Wirtschaft* und *Probleme, die sich aus Kulturunterschieden ergeben können* jeweils drei bzw. zwei Nennungen zu verzeichnen haben.

Im Folgenden soll ein Eindruck von den Antworten der Befragten vermittelt werden (siehe Beispiele 13–15):

(13) „Kenntnisse:
- in erster Linie Wissen zu einem bestimmten Land (bzw. Ländern) oder Regionen,
- Politik,
- Geschichte,
- Geographie/Klima,
- Demographie,
- Kultur (im Sinne von Traditionen, aber auch Alltagskultur),
- Wirtschaft,
- Sprache (z. B. Dialekte),
- regionale Eigenheiten,
- wichtige/bekannte Persönlichkeiten

etc.

Kompetenzen/Fähigkeiten:
- das Land/die Region in seiner heutige Prägung verstehen (die Gründe dafür erkennen können – Analysefähigkeiten)
- aktuelle Diskurse richtig einordnen können
- interkulturelle (z. B. kommunikative) Kompetenzen
- Dinge, die das Land/die Region betreffen, in größeren Zusammenhängen betrachten können
- Verbindungen zwischen scheinbar zusammenhanglos erscheinenden Fakten erkennen können“ (GE33)

(14) „Zurechtfinden in deutschsprachigen Ländern, falls sie dort studieren oder arbeiten oder mit Deutschsprachigen zu tun haben – vorbereitet sein, etwas wiedererkennen können, in Gesprächen reagieren können (‚Ah, den Autor/Politiker/Wein/Musiker/Komiker/Künstler/Wagentyp/Berg/merkwürdigen Umstand kenne ich, schon mal gehört‘)“. (SP04)

(15) „Verständnis der Kulturunterschiede zwischen ihrer eigenen Kultur (i. d. R. finnisch) und der deutschen, sowie der Probleme, die sich aus diesen Unterschieden ergeben können. Das heißt ein Bild davon, wie weit Deutsche ‚anders ticken‘ als z. B. Finnen, und warum das so ist.“ (SP09)

Aus der Antwort von GE33 wird ersichtlich, dass hier hinsichtlich der in Abschnitt 2 dargestellten unterschiedlichen landeskundlichen Strömungen mehrere zum Tragen kommen, nämlich der kognitive Ansatz („Wissen zu einem bestimmten Land (bzw. Ländern) oder Regionen“), der kommunikative Ansatz („Alltagskultur“, „kommunikative Kompetenzen“) und der interkulturelle Ansatz („interkulturelle Kompetenzen“). Möglicherweise lassen sich hier auch Aspekte des kulturwissenschaftlichen Ansatzes wiederfinden („aktuelle Diskurse richtig einordnen können“); ob es dabei allerdings um die Rekonstruktion kultureller Deutungsmuster im Sinne von Altmayer (2014, S. 74) geht, ist eher zu bezweifeln.

Die Antwort von SP04 weist mit „Zurechtfinden“ und „vorbereitet sein, […] wiedererkennen können“ und „in Gesprächen reagieren können“ sehr deutlich auf den kommunikativen Ansatz hin, während bei der Antwort von SP09 Kultur-

unterschiede zwischen der ‚eigenen' und der ‚fremden' (deutschen) Kultur im Vordergrund stehen, so dass daraus abgeleitet werden kann, dass hier insbesondere ein interkultureller Ansatz verfolgt wird.

Aus den Antworten von GE33 und denen von SP04 und SP09 wird zudem ein weiterer Unterschied deutlich: Während es in der germanistischen Antwort um Analysefähigkeit, um Einordnen von Diskursen und Erkennen von Zusammenhängen geht, stehen bei den Antworten der Sprachenzentren das konkrete Zurechtfinden in den deutschsprachigen Ländern und das Verständnis konkreter Kulturunterschiede im Vordergrund.

5.3 Landeskundliche Inhalte in anderen Kursen

Die Frage nach landeskundlichen Inhalten in anderen Kursen wurde ebenfalls allen Befragten zur Beantwortung vorgelegt. Dass Kurse teilweise landeskundliche Inhalte umfassen, auch wenn der Kurs an sich *kein* Landeskunde-Kurs ist bzw. keinen landeskundlichen Schwerpunkt hat, wird von 19 Befragten in der Germanistik und 17 Befragten an Sprachenzentren bejaht, während drei Befragte in der Germanistik und eine Person an Sprachenzentren dies verneinen.

In Bezug auf die landeskundlichen Gegenstände in anderen Kursen wurden den Befragten dieselben 32 Items vorgelegt wie den Deutsch-Lehrkräften, die im Studienjahr 2014/2015 Landeskunde unterrichtet hatten (siehe Abschnitt 5.1). Die Befragten konnten wiederum ankreuzen, welche landeskundlichen Gegenstände in anderen Kursen behandelt werden und welche nicht. Darüber hinaus konnten sie unter *Anderes* weitere landeskundliche Gegenstände nennen, die nicht in der Liste vorhanden waren, und sie hatten ebenfalls die Möglichkeit, Beispiele anzugeben, was sie innerhalb des entsprechenden Themenbereichs behandeln und um welchen Kurs es sich handelt.

In Anlehnung an Grünewald (2010, S. 1489) wurde wiederum der Versuch unternommen, die Antworten der Befragten auf Basis ihrer Häufigkeit einem zentralen, einem expandierten und einem peripheren Bereich zuzuordnen. Landeskundliche Gegenstände wurden dem peripheren Bereich zugeordnet, wenn diese weniger als der Hälfte der gesamten Nennungen[4] bekamen; der expandierte und der zentrale Bereich umfasst dementsprechend mehr als die Hälfte der gesamten Nennungen, wobei eine möglichst gleichmäßige Aufteilung zwischen beiden Bereichen vorgenommen wurde; siehe Tabelle 6:

4 Die Zahl der gesamten Nennungen liegt in der Germanistik bei 13 und an Sprachenzentren bei 15.

Tabelle 6: Häufigkeit der Nennungen im zentralen, expandierten und peripheren Bereich

	Germanistik (n = 19)	**Sprachenzentren (n = 17)**
Zentraler Bereich	13 bis 11 Nennungen	15 bis 12 Nennungen
Expandierter Bereich	10 bis 7 Nennungen	11 bis 8 Nennungen
Peripherer Bereich	6 und weniger Nennungen	7 und weniger Nennungen

Auf Basis der in Tabelle 6 dargestellten Häufigkeiten lassen sich die landeskundlichen Gegenstände in anderen Kursen wie folgt einem zentralen, expandierten und peripheren Bereich zuordnen; siehe Tabelle 7:[5]

Tabelle 7: Zuordnung der landeskundlichen Gegenstände in zentralen, expandierten und peripheren Bereich (Germanistik und Sprachenzentren: andere Kurse)

Germanistik (n = 19)	**Sprachenzentren (n = 17)**
Zentraler Bereich: Alltagskultur, Vergleich mit Finnland, Kulturunterschiede, Ausbildung, Geschichte, Gesellschaft	Zentraler Bereich: Alltagskultur, Vergleich mit Finnland, Kulturunterschiede, Ausbildung, Geschichte, Kommunikationskultur, Arbeitsleben, Regionale Unterschiede, Essen und Trinken, Freizeit, Migration, Sprache/Dialekte, Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern, Traditionen, Wohnen, Familie, Sehenswürdigkeiten
Expandierter Bereich: Literatur, Politik, Werte und Einstellungen, Wirtschaft, Geographie, Musik, Stereotype, Kommunikationskultur, Arbeitsleben, Regionale Unterschiede, Essen und Trinken, Freizeit, Migration, Sprache/Dialekte, Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern, Traditionen, Wohnen, Familie, Wissenschaft	Expandierter Bereich: Literatur, Politik, Werte und Einstellungen, Wirtschaft, Geographie, Musik, Stereotype, Gesellschaft, Persönlichkeiten, Demographie

5 Schwarz geschrieben sind die landeskundlichen Gegenstände, die in der Germanistik und an Sprachenzentren dem gleichen Bereich zuzuordnen sind; in grauer Schrift sind die landeskundlichen Gegenstände dargestellt, die auf Basis der Häufigkeit der Nennungen in der Germanistik und an Sprachenzentren unterschiedlichen Bereichen zugerechnet werden.

Germanistik (n = 19)	Sprachenzentren (n = 17)
Peripherer Bereich: Kunst, Technik, Recht, Anderes, Sehenswürdigkeiten, Persönlichkeiten, Demographie	Peripherer Bereich: Kunst, Technik, Recht, Anderes, Wissenschaft

Dem zentralen Bereich in der Germanistik und an Sprachenzentren gehören die landeskundlichen Gegenstände *Alltagskultur*, *Vergleich mit Finnland*, *Kulturunterschiede*, *Ausbildung* und *Geschichte* an; darüber hinaus ist in der Germanistik im zentralen Bereich auch *Gesellschaft* zu finden. An Sprachenzentren lassen sich dem zentralen Bereich – neben den schon genannten in schwarzer Schrift – noch eine Reihe weiterer landeskundlicher Gegenstände zuordnen, nämlich *Kommunikationskultur*, *Arbeitsleben*, *Regionale Unterschiede*, *Essen und Trinken*, *Freizeit*, *Migration*, *Sprache/Dialekte*, *Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern*, *Traditionen*, *Wohnen*, *Familie und Sehenswürdigkeiten*.

Der für die Germanistik zentrale Gegenstand *Gesellschaft* findet sich an Sprachenzentren im expandierten Bereich. Umgekehrt lassen sich die für die Sprachenzentren zentralen, in grauer Schrift aufgeführten elf Gegenstände in der Germanistik in den expandierten Bereich einordnen, der zentrale Gegenstand *Sehenswürdigkeiten* sogar nur in den peripheren Bereich.

Es zeigt sich somit, dass sehr viele landeskundliche Gegenstände in anderen Kursen an Sprachenzentren – deutlich mehr als in der Germanistik – dem zentralen Bereich zuzuordnen sind. Dies lässt sich als Hinweis interpretieren, dass an Sprachenzentren der Landeskunde-Vermittlung in anderen Kursen eine sehr wichtige Rolle zukommt. Während der Hälfte der Items in der Germanistik und an Sprachenzentren dieselbe Wichtigkeit zugeschrieben wird, zeigen sich allerdings auch einige Unterschiede – am deutlichsten bei *Sehenswürdigkeiten* (zentral an Sprachenzentren, peripher in der Germanistik), aber auch z. B. bei *Gesellschaft* (zentral in der Germanistik, expandiert an Sprachenzentren) sowie bei den in grauer Schrift aufgeführten elf Gegenständen, die zentral an Sprachenzentren, aber lediglich im expandierten Bereich in der Germanistik zu finden sind.

In Bezug auf die Kurse, in denen landeskundliche Inhalte vorkommen, auch wenn es sich nicht um Landeskunde-Kurse handelt, lässt sich für die Germanistik feststellen, dass von den Befragten vor allem sprachpraktische (mündliche und schriftliche) Kurse sowie Übersetzungskurse genannt werden. Darüber hinaus werden jedoch auch Kurse wie *Phonetik*, *Grammatik*, *Einführung in die Linguistik* sowie der Literaturkurs *Kultur und Gesellschaft* angegeben. Auffällig ist in diesem

Zusammenhang, dass reine Literaturkurse kaum angeführt werden. Die Befragten an Sprachenzentren geben vor allem für allgemeine Deutschkurse, das heißt Kurse, in denen alle Fertigkeiten geübt werden, an, dass hier landeskundliche Inhalte vorkommen. Gelegentlich werden jedoch auch spezifische Kurse wie z. B. Wirtschaftsdeutsch und Schreibkurse genannt.

6 Herausforderungen und Diskussionspunkte

Im vorliegenden Abschnitt sollen einige Herausforderungen und Diskussionspunkte dargestellt werden, die die Befragung und die Interviews zutage gebracht haben.

Ein Punkt, den die Befragung im besten Fall ansatzweise erfassen konnte, ist die konkrete unterrichtliche Umsetzung. Ähnliche landeskundliche Gegenstände können in verschiedenen Kursen auf sehr unterschiedliche Art und Weise behandelt werden (Stichwort: Methoden), da sich die Rahmenbedingungen an den einzelnen Universitäten zum Teil unterscheiden. So werden Landeskunde-Kurse in der Germanistik beispielsweise teils als Vorlesung, teils als Seminar bzw. Übung durchgeführt. Hier wäre ein Desiderat, die Methoden der Landeskunde-Vermittlung in der Germanistik und an Sprachenzentren näher zu untersuchen.

Das Problem knapper zeitlicher Ressourcen wurde vor allem in den Interviews angesprochen – sowohl von Deutsch-Lehrkräften in der Germanistik als auch an Sprachenzentren. Dabei handelt sich um einen Aspekt, der im *HSK*-Band *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Krumm u. a. (Hrsg.) 2010) auf den mehr als 80 Seiten, die dem Thema Landeskunde gewidmet sind, lediglich ein einziges Mal thematisiert wird. Die Interviewpartnerinnen und -partner waren einhellig der Auffassung, dass die knappen zeitlichen Ressourcen starken Einfluss auf die vermittelten landeskundlichen Inhalte haben. Wenn nur 24, 28 oder maximal 30 Unterrichtsstunden zu Verfügung stehen, müsse man sich, so die Interviewpartnerinnen und -partner, sehr gut überlegen, was man in dieser knappen Zeit behandelt und wie. Hinsichtlich knapper zeitlicher Ressourcen wurde zudem darauf hingewiesen, dass in den letzten Jahren in mehreren Germanistik-Studiengängen bereits Landeskunde-Kurse verkürzt und/oder zusammengelegt wurden – oder dass dies in den nächsten Semestern ansteht. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, wie sich die für finnische Universitäten geforderte verstärkte Digitalisierung des Unterrichts auf Landeskunde-Kurse auswirken wird.

In den Interviews wurden darüber hinaus immer wieder das Sprachniveau der Studierenden und seine Auswirkungen auf die landeskundlichen Inhalte und

die Vermittlung von Landeskunde thematisiert. So erfüllen die Studierenden im 1. Studienjahr in der Germanistik etwa das Niveau B1 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (*GER*) – mit zum Teil deutlichen Schwankungen nach oben und unten; an Sprachenzentren wurde von Landeskunde-Kursen mit Studierenden auf dem Niveau A2/B1 berichtet. Angesprochen wurde dabei beispielsweise, dass man mit Rücksicht auf das Sprachniveau nicht alles so machen könne, wie man es möchte, und dass das Zusammenstellen von passendem Unterrichtsmaterial für das entsprechende Sprachniveau eine zeitintensive Herausforderung sei.

Sowohl vor dem Hintergrund knapper zeitlicher Ressourcen als auch vor dem Hintergrund des Sprachniveaus der Studierenden erscheint es – zumindest für die Landeskunde in der Germanistik und an Sprachenzentren in Finnland – äußerst fraglich, dass der kulturwissenschaftliche Ansatz mit der Rekonstruktion kultureller Deutungsmuster, wie von Koreik/Pietzuch (2010, S. 1447) dargestellt, das Konzept Landeskunde – so problematisch dieses Konzept auch ist – „abzulösen im Begriff ist."

Schließlich möchte ich noch auf einige eigene Beobachtungen eingehen, die Möglichkeiten zum Hinterfragen bieten, da sie – mehr oder weniger implizite – Vorstellungen bezüglich Landeskunde betreffen: So ist es vor allem in der finnischen Germanistik, häufig aber auch an Sprachenzentren der Fall, dass Landeskunde fast ausschließlich von Lehrkräften mit Deutsch als Muttersprache unterrichtet wird. Dabei handelt es sich in der Regel um Germanistinnen und Germanisten; das Konzept, dass Historikerinnen und Historiker, Politikwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler o. ä. für Landeskunde-Kurse zuständig sein könnten, scheint – von Ausnahmen abgesehen – weitgehend unbekannt zu sein. Wenn ein DAAD-Lektorat am Institut angesiedelt ist, dann ist der/die DAAD-Lektor/-in für den Landeskunde-Kurs zuständig. Hier lassen sich sicherlich die zugrunde liegenden Annahmen und Vorstellungen hinterfragen, das heißt warum das so ist bzw. so sein soll (vgl. auch Basteck 2004).

7 Fazit

Als Fazit in Bezug auf die Vermittlung landeskundlicher Inhalte in verschiedenen Facetten des Deutsch-Studiums lässt sich – am Beispiel Finnlands – Folgendes festhalten:

- Beim Versuch der Ermittlung eines Themenkanons für Landeskunde in der Germanistik und an Sprachenzentren hat sich herauskristallisiert, dass sich ein solcher auf Basis des zentralen Bereichs angeben lässt. Dabei zeigt sich,

dass der Themenkanon für die Germanistik und für die Sprachenzentren teils übereinstimmend, teils unterschiedlich ausfällt. Als übereinstimmend sind vor allem Bereiche wie *Geschichte*, *Politik*, *Geographie*, *Ausbildung* und *Vergleich mit Finnland* zu nennen. Was Unterschiede angeht, so spielen *Arbeitsleben*, *Alltagskultur* und *Regionale Unterschiede* für Landeskunde-Kurse in der Germanistik eine geringere Rolle als an Sprachenzentren; umgekehrt sind *Demographie* und *Musik* für Landeskunde an Sprachenzentren den Befragten zufolge weniger bedeutsam als in der Germanistik.

- In Bezug auf die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die Absolventinnen und Absolventen in Landeskunde-Kursen in der Germanistik bzw. an Sprachenzentren erworben haben sollten, hat sich gezeigt, dass – über einen gemeinsamen Kern hinaus – recht unterschiedliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse thematisiert werden, was sich in Stichworten wie *Beurteilung/Einordnung von X* und *kritisch* in der Germanistik vs. *Zurechtkommen* und *Wiedererkennen* an Sprachenzentren widerspiegelt. Diese unterschiedlichen zu erwerbenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse lassen darauf schließen, dass sich das von den Lehrkräften in der Germanistik und an Sprachenzentren – mehr oder weniger implizit – vertretene Landeskundeverständnis voneinander unterscheidet.
- Was landeskundliche Inhalte in anderen Kursen als den separaten Landeskunde-Kursen betrifft, ist einerseits deutlich geworden, dass ein Großteil der Befragten der Auffassung ist, landeskundliche Inhalte auch in anderen Kursen zu vermitteln, und zwar sowohl in der Germanistik als auch an Sprachenzentren. Dabei hat sich gezeigt, dass in diesen Kursen zum Teil andere landeskundliche Gegenstände (Stichwort: *Alltagskultur*) dem zentralen Bereich zuzurechnen sind als in separaten Landeskunde-Kursen und dass an Sprachenzentren eine sehr große Zahl landeskundlicher Gegenstände dem zentralen Bereich zuzuordnen sind – deutlich mehr als in der Germanistik. Dies lässt sich als Hinweis darauf interpretieren, dass an Sprachenzentren der Landeskunde-Vermittlung in anderen Kursen eine wichtige Rolle zukommt.
- Die Untersuchung lässt verschiedene landeskundliche Ansätze erkennen, so den kognitiven, den kommunikativen und den interkulturellen Ansatz. Die Rolle des kulturwissenschaftlichen Ansatzes für beispielsweise Landeskunde-Kurse in der Germanistik erscheint jedoch sehr fraglich.
- Herauskristallisiert haben sich einige Herausforderungen wie knappe zeitliche Ressourcen und Sprachkenntnisse der Studierenden, die unbestritten einen starken Einfluss auf die Landeskunde-Kurse und landeskundlichen Inhalte haben.

Literatur

Altmayer, Claus (2014): Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die internationale Germanistik? In: *verbum et lingua*, 3, S. 58–77.

Basteck, Elisabeth (2004): *Civilizaćion: Landeskundliche Lehre im deutschen Philologiestudium an spanischen Universitäten*. Freiburg i.Br.: Pädagogische Hochschule Freiburg [Dissertation].

Bettermann, Rainer (2010): Art. ‚Sprachbezogene Landeskunde'. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 35.2*), S. 1454–1465.

Grünewald, Matthias (2010): Art. ‚Landeskundliche Gegenstände': Politik und Gesellschaft. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 35.2*), S. 1484–1492.

Hackl, Wolfgang (2010): Art. ‚Informationsbezogene Landeskunde'. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 35.2*), S. 1465–1471.

Hess-Lüttich, Ernest W. B. (2010): Art. ‚Landeskundliche Gegenstände: Alltagskultur, Multikulturalität und Heterogenität'. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 35.2*), S. 1492–1500.

Koreik, Uwe (2010): Art. ‚Landeskundliche Gegenstände: Geschichte'. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 35.2*), S. 1478–1483.

Koreik, Uwe / Pietzuch, Jan Paul (2010): Art. ‚Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte'. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 35.2*), S. 1441–1453.

Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 35.2*).

Maijala, Minna (2004): *Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang (*Europäische Hochschulschriften, Reihe 1: Deutsche Sprache und Literatur; 1890*).

Penning, Dieter (1995): Landeskunde als Thema des Deutschunterrichts – fächerübergreifend und/oder fachspezifisch? In: *InfoDaF,* 6/1995, S. 626–640.

Schulz, Winfried (2000): Art. ‚Inhaltsanalyse'. In: Noelle-Neumann, Elisabeth / Wilke, Jürgen / Schulz, Winfried (Hrsg.): *Das Fischer-Lexikon: Publizistik, Massenkommunikation*. 7. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 43–64.

Schweiger, Hannes / Hägi, Sara / Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: *Fremdsprache Deutsch: Landeskunde und kulturelles Lernen*, 52, S. 3–10.

Zeuner, Ulrich (2010): Art. ‚Interkulturelle Landeskunde'. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 35.2*), S. 1472–1478.

Klaus Geyer

Fach-Landeskunde und fachorientierter Fremdsprachenunterricht integriert. Curriculumentwicklung an der Süddänischen Universität in Odense

Abstract: In 2015, the BA study program *International Virksomhedskommunikation* (International Business Communication) at the University of Southern Denmark in Odense underwent a comprehensive reform of content and structure. One of the main aims was to create stronger cross-disciplinary interconnections between the courses taught: first, to ensure the students' progress within a more streamlined program, and second, to avoid unintentional repetition of program content.
An important alteration in the new curriculum is the integration of a former independent course on the socio-economic and politico-economic conditions in Germany – and, to a lesser extent, also in Austria and Switzerland – into new courses on specialized communication. Thus, insights in economy-related German topics are no longer conveyed only on the level of facts and cultural contrasts; rather, these insights are embedded in the context of both written and spoken language use, as is relevant for specialized communication.
This article discusses how the integration of socio-economic and politico-economic topics into the courses on specialized communication has been implemented thus far, for example, by task-based learning, such as writing weekly media summaries. Finally, other course developments and further steps will be addressed.

Keywords: specialized communication, organizational communication, German as a foreign language, specialized 'Landeskunde' vs. general 'Landeskunde', curriculum development, didactics, Denmark

1 Einleitung

„Die Landeskunde ist ein ebenso unentbehrlicher wie umstrittener Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts." An diesem über 30 Jahre alten Befund von Theodor Ickler (1984, S. 32) hat sich bis heute nichts wesentlich geändert. Weiter heißt es:

> Das landeskundliche Wissen, über das jeder Einheimische verfügt, ist größtenteils von der Art eines Hintergrundwissens, das heißt es ermöglicht zwar die sichere kognitive und praktische Orientierung, ist aber nur zu einem geringen Teil in begrifflicher Form abrufbar, mitteilbar. Es ist der Inbegriff des ‚Selbstverständlichen' und gerade darum – wie die muttersprachliche Grammatik – der Aufmerksamkeit entzogen. (ebd.)

Rösler (2012, S. 195) nennt einige zentrale Bereiche, in denen dieses landeskundliche Wissen verortet werden kann:

> Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur, Sport, Geographie, aktuelle Politik, Geschichte, die Art und Weise, wie Personen im deutschsprachigen Raum miteinander kommunizieren, die sogenannten typischen Eigenschaften von Vertretern des deutschsprachigen Raums usw. usw. – all dies gehört zur Landeskunde des deutschsprachigen Raums.

Dass auf Grund der stets begrenzten Ressourcen von Unterricht bzw. Lehre eine Auswahl von Inhalten, Themen und Fragestellungen aus diesem Spektrum erfolgen muss, liegt auf der Hand. Die Auswahl erfolgt zweckmäßig in Übereinstimmung mit den spezifischen, definierten Zielen des Unterrichtsverlaufes – sei es ein ganzer Studiengang, ein übergreifendes Studienmodul, ein einzelner Kurs oder lediglich eine Unterrichtssequenz –, in dem die landeskundlichen Inhalte, Themen und Fragestellungen (im Folgenden: landeskundliche Gegenstände) unterrichtlich be- und erarbeitet werden. Unterschiedliche Lern- und Studienziele verlangen unterschiedliche Schwerpunktsetzungen nicht nur in Bezug auf die originär sprachlichen, sondern eben auch in Bezug auf die zu behandelnden landeskundlichen Gegenstände.

Ob die als relevant erachteten Ausschnitte landeskundlichen Wissens – hier am besten verstanden als Hyperonym für die Trias aus Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen – mit den Fremdsprachenlernenden am besten „dem kognitiven, dem kommunikativen oder dem interkulturellen Ansatz" (Risager 2010, S. 1513) folgend, oder vielleicht doch gemäß dem „kulturwissenschaftlichen" Konzept erarbeitet werden sollen, war und ist Gegenstand umfangreicher Diskussionen (vgl. z. B. Koreik/Pietzuch 2010), wobei sich die Beiträge dieser Diskussion teils an der unterrichtlichen Wirklichkeit orientieren (z. B. von Schilling 2004) und teils eher übergeordneten Überlegungen verhaftet bleiben (z. B. Altmayer 2013). Sicher ist meines Erachtens jedoch, dass es keine Patentlösungen für den ‚besten' oder ‚richtigen' Landeskundeunterricht gibt und auch nicht geben kann, insbesondere dann nicht, wenn man die Ziele von Unterrichtsverläufen, die institutionellen Rahmenbedingungen und Beschränkungen und nicht zuletzt die Erwartungen und Bedürfnisse der Lernenden adäquat berücksichtigt.

Gerade im Hinblick auf die Erwartungen und Bedürfnisse der Lernenden kann man Landeskunde verstehen als die Antwort, die der Fremdsprachenunterricht bereithält für den „berechtigten Wunsch, mehr über die Länder zu wissen, deren Sprachen man lernt und mit denen man jetzt oder später in Berührung tritt" (Picht 1991, S. 54). Auch hier sollte das ‚Wissen über die Länder' konzipiert werden als Kombination aus Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen: Es geht demnach nicht nur um den Erwerb oder die Vermittlung faktueller Kenntnisse,

sondern ebenso darum zu lernen, relevante Diskurse in der ‚Zielkultur' zu verstehen und in ihrem Sinn zu erfassen und schließlich um die Kompetenz, sich reflektiert und im Bewusstsein der vielschichtigen Kontexte zu neuen, unerwarteten, uneindeutigen und ggf. konfliktären Situationen angemessen zu verhalten. Darauf, dass landeskundliches Lernen nicht nur in speziellen Landeskunde-Unterrichtsstunden erfolgt, sondern in potentiell jeder Unterrichtseinheit des Deutschen als Fremdsprache, sei mit Bettermann (2010, S. 1454) hingewiesen.

Ein allgemeiner Fremdsprachen- und im vorliegenden Falle: Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, der den Erwerb einer alltagstauglichen deutschen Standardsprache in schriftlicher wie mündlicher Form zum Ziel hat, wird dementsprechend mit den Lernenden angemessene allgemein-landeskundliche Gegenstände erarbeiten, die ihnen die generelle Orientierung in der Gesellschaft der ‚Zielkultur' ermöglichen bzw. erleichtern. Deutschunterricht im Rahmen eines Studiums der deutschen Philologie wird, auf den allgemein-landeskundlichen Gegenständen des allgemeinen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts aufbauend, eine fachspezifische Schwerpunktsetzung auf den Bereich ‚Kultur' (vgl. oben Rösler 2012) und innerhalb dessen insbesondere auf Wortkultur vornehmen. An einer pädagogischen Hochschule stehen Inhalte, Themen und Fragestellungen rund um das deutsche Verständnis von Bildung und Ausbildung im Fokus. Ist die Fachlichkeit des Fremdsprachenunterrichts auf ‚Wirtschaftsdeutsch' orientiert – eine im Übrigen irreführende Bezeichnung, da der Anwendungsbereich des sogenannten ‚Wirtschaftsdeutsch' weit über die ‚Wirtschaft' hinausgeht und sich auf Institutionen, Verbände und andere Organisationen erstreckt –, so sollten auch die landeskundlichen Gegenstände entsprechend fachspezifisch ausgestaltet sein, um dem „berechtigten Wunsch" (vgl. oben Picht 1991) der Lernenden nach fachspezifischer Orientierung nachzukommen.

Diese Idee einer solchen Fach-Landeskunde und ihre konkrete Implementierung im Rahmen der Restrukturierung eines Studienprogramms an der Süddänischen Universität in Odense ist der Gegenstand des vorliegenden Artikels. Dabei wird im folgenden Abschnitt 2 diskutiert, wie das Konzept Fach-Landeskunde theoretisch zu umreißen ist. Abschnitt 3 liefert mit der Beschreibung der Situation des Deutschen als Fremdsprache an der Süddänischen Universität in Odense notwendiges Hintergrundwissen, Abschnitt 4 richtet den Fokus auf die Restrukturierung des Studienprogramms ‚Internationale Organisationskommunikation', das als Beispiel dient. Der darauf folgende Abschnitt 5 skizziert das Ergebnis der Restrukturierung aus der Perspektive der Einbettung fach-landeskundlicher Gegenstände. Die unterrichtliche Umsetzung wird in Abschnitt 6 exemplifiziert. Abschnitt 7 beinhaltet ein kurzes Resümee.

2 Fach-Landeskunde?

Fach-Landeskunde ist kein etablierter Terminus. Insofern muss zunächst erläutert werden, was damit gemeint ist. Die Bestimmung von Fach-Landeskunde soll dabei in einer gewissen Analogie zum Begriffspaar Gemein- oder Alltagssprache vs. Fachsprache erfolgen, wobei Fach-Landeskunde der Fachsprache und die allgemeine, unspezifizierte Landeskunde der Gemein- oder Alltagssprache entspricht.

‚Fachsprache' bezeichnet der klassischen Definition von Dieter Möhn und Roland Pelka (1984, S. 26) zufolge „die Variante der Gesamtsprache, die der Erkenntnis und begrifflichen Bestimmung fachspezifischer Gegenstände sowie der Verständigung über sie dient und damit spezifischen kommunikativen Bedürfnissen im Fach allgemein Rechnung trägt."

Wegen der Vielzahl der Fächer und den jeweils spezifischen Versprachlichungen der fachlichen Gegenstände wird die Bezeichnung ‚Fachsprache' in der Regel im Plural ‚Fachsprachen' verwendet. Die Unterscheidung der Fächer repräsentiert die in der Fachsprachenforschung gängige sogenannte horizontale Dimension, die in unterschiedlicher Granularität die Fächer voneinander abzugrenzen sucht.[1] Die Fach-Landeskunde folgt hier der Konzeption unterschiedlicher Fächer auf der horizontalen Dimension und kann – mit denselben Abgrenzungsproblemen – eine ganz Reihe von spezialisierten und auf die Ziele und Interessen der Lernenden ausgerichteten Subdisziplinen etablieren: Politik-Landeskunde, Wirtschafts-Landeskunde, historische Landeskunde, Architektur-Landeskunde, Kultur-Landeskunde, Landeskunde des Gesundheitswesens usw. Insofern bietet es sich an, von Fach-Landeskunden (im Plural) gegenüber einer allgemeinen Landeskunde (im Singular) zu sprechen.

Die sogenannte vertikale Dimension beschreibt die ‚Tiefe' der Fachlichkeit auf unterschiedlichen Niveaus innerhalb einer bestimmten Fachsprache. Das Spektrum wird dabei typischerweise dargestellt als – und auch hier finden sich Systematisierungen mit unterschiedlichem Differenziertheitsgrad[2] – von der fachinternen, theoriegeleiteten Diskussion[3] zwischen zwei Wissenschaftlerinnen[4] bis

1 Zur Problematik der Abgrenzung vgl. z. B. Roelcke 2014, S. 156–160.

2 Vgl. auch hierzu z. B. Roelcke 2014, S. 160–166.

3 Nicht jedes Fach verfügt über das volle Spektrum einschließlich einer ‚Theoriesprache'; vgl. z. B. handwerkliche und hauswirtschaftliche Fächer.

4 In diesem Beitrag wird zur besseren Lesbarkeit für einfache Personenbezeichnungen das generische Femininum verwendet, soweit keine geschlechterneutrale Bezeichnung zur Verfügung steht. Bei Personenbezeichnungen, die in Komposita eingehen, kommt

hin zur Kommunikation zwischen Expertinnen und Lainnen, beispielsweise in einer Vermittlungs- und Instruktionssituation reichend. Aber: „Grundsätzlich kann über fachspezifische Gegenstände und Sachverhalte nicht nur in fachlich fixierter, sondern auch in fachlich unfixierter Ausdrucksweise gesprochen werden. Ersteres ist der Fall, wenn Fachleute unter sich sind, letzteres, wenn das Gespräch unter Laien stattfindet.“ (Wolf 1999, S. 2544) Was hier angesprochen wird, ist die Frage, ob Fachsprache – oder Fachkommunikation – überhaupt stattfinden kann, wenn keine Fachperson involviert ist bzw. wenn keine durch Fachlichkeit bestimmte Situation, sondern eben eine Alltagssituation vorliegt. Traditionelle und tendenziell statische Konzeptionen von Fachsprache und Fachkommunikation würden dies eher verneinen und auf der Beteiligung einer – in erster Linie durch Professionalität als solche gekennzeichneten – Fachperson als notwendiges Kriterium für das Vorhandensein von Fachsprache und Fachkommunikation bestehen. Ich meine hingegen, dass Fachlichkeit oder Expertentum auf der vertikalen Dimension stets relativ zu anderen Expertinnen, Teil-Expertinnen oder eben Laiinnen sehen ist (vgl. hierzu ausführlicher Geyer 2017). Zudem ist Expertentum gerade heute in Zeiten allgegenwärtig verfügbarer Information und der Flexibilisierung und Informalisierung professioneller Ausbildungen und Laufbahnen zunehmend elastisch geworden. Als absolute Laiin (ein Konstrukt) kann man gar nicht erst über einen fachlichen Gegenstand sprechen, und sobald jemand über einen Gegenstand spricht und damit auch sprechen kann, ist bereits ein gewisses erstes Maß an Expertentum anzusetzen.

Wesentlich für das Konzept der Fach-Landeskunde ist aber gar nicht, dass die (fach-)landeskundliche Lehrkraft, die in erster Linie eine Sprachlehrkraft ist, in aller Regel weniger Expertentum aufweist als ‚richtige‘ Ökonominnen, Soziologinnen, Historikerinnen, Geographinnen, Politologinnen usw. und somit stets „fachfremd“ (von Schilling 2006, S. 7) sein wird, weil das landeskundliche Wissen mit Sprachstudierenden mit ihren Spezialisierungen im Rahmen und als Teil von Sprachunterricht im weiten Sinne erarbeitet wird. Landeskundlicher Unterricht hat somit auch immer über die Gewinnung bzw. Vermittlung landeskundlichen Wissens hinaus zum Ziel, dass die Lernenden sich sprachlich und kommunikativ in angemessener Weise verhalten können. Somit ist nicht nur jede Fremdsprachen-Unterrichtsstunde potentiell auch eine landeskundliche Unterrichtseinheit, sondern jede Landeskunde-Unterrichtsstunde ist immer auch eine sprachliche Unterrichtseinheit.

---

in der Regel die maskuline Form zur Anwendung. Selbstverständlich sind jeweils alle Geschlechter gemeint.

Welche Instrumente gibt nun aber die Abgrenzung von Fachsprachen gegenüber der Alltagssprache oder Gemeinsprache als Analogon für die Konzipierung von allgemeiner gegenüber den Fach-Landeskunde(n) an die Hand? Eine klare Abgrenzung scheint aus verschiedenen Gründen auch hier nicht zu leisten zu sein. Zunächst hat sich das Konzept einer Gemeinsprache, wie sie manchmal als eine Art Gegenpol zur Fachsprache bzw. zu den Fachsprachen angenommen worden ist, als so wenig konturiert und konturierbar erwiesen, dass schon beispielsweise Hartmann (1980) dafür plädiert hat, die Unterscheidung Gemeinsprache vs. Fachsprache aufzugeben (vgl. hierzu auch Becker/Hundt 1998). Es ist kein Grund ersichtlich, dieser Empfehlung nicht zu folgen, weshalb sich die folgenden Überlegungen auf die Alltagssprache[5] konzentrieren, im Kontext des Fremdsprachenlernens und -lehrens verstanden als diejenige an der Standardvarietät orientierte Form des Deutschen, die zur mündlichen wie schriftlichen Kommunikation in alltäglichen Situationen befähigt. Mag sich die Alltagssprache als „lebenspraktische Sprache" auch auf den „Weltausschnitt Alltag" beziehen, wie Becker/Hundt (1998, S. 126) konstatieren, so bleibt doch die Frage offen, wie sie sich von den auf die ‚Nicht-Alltage', den folglich in irgendeiner Weise spezialisierten Weltausschnitten, bezogenen sprachlichen Existenzformen,[6] das heißt den Fachsprachen, kategorisch abgrenzen lässt. Zunächst einmal ist zwar festzustellen: „In Fachsprachen werden Weltausschnitte versprachlicht, die in der Alltagssprache so nicht ausgegrenzt erscheinen." (Becker/Hundt 1998, S. 119) Dass sich Fachsprachen in hohem Maße allgemeinsprachlicher Ausdrucksmittel in Struktur und Gebrauch bedienen, ist dabei jedoch ebenso wenig von der Hand zu weisen wie die Tatsache, dass Fachsprachen je nach gesellschaftlichem Kontext die Alltagssprache nachhaltig beeinflussen (können). Der Übergang von Fachsprache zu Alltags-

5 Eine andere, klar auf die Nähesprachlichkeit beschränkte Konzeption von Alltagssprache findet sich bei Elspaß (2010); dem scheint auch die mit „Allgemeinsprache" bezeichnete sprachliche Existenzform bei Efing (2014) zu entsprechen; dieser Konzeption folge ich hier nicht.

6 Die Diskussion, ob es sich bei Fachsprachen eher wie bei Dialekten oder Soziolekten um – am sprachlichen Inventar orientiert – als Varietäten zu beschreibende Formen handelt (vgl. z. B. Adamzik 2010, S. 328; Braun 1998, Kap. 1) oder eher wie bei Jugendsprachen oder Genderlekten um – an der kommunikativen Funktion orientiert – Stile oder Register (vgl. z. B. Gläser 1979, Efing 2014; siehe auch Eroms 2014), muss für den Zweck der Herstellung der Analogie mit Fach-Landeskunde nicht zu Ende geführt werden. Es scheint allerdings eine funktionalstilistische Auffassung von Fachsprachen gegenüber einer varietätenlinguistischen, strukturorientierten angemessener zu sein.

sprache erscheint somit elastisch. Insbesondere die Techniksprache gilt als die „alltäglichste“ (Jakob 1998, S. 144) Fachsprache auf Grund der tiefen Verankerung technischer Gegebenheiten in der Alltagskultur. Dieser Befund von Jakob hat sich in den letzten 20 Jahren durch die Durchdringung des Alltags mit digitaler Technik sicherlich noch intensiviert. Neben der Techniksprache ist insbesondere auch die Fachsprache der Verwaltung (Institutionensprache) im Zuge der Bürokratisierung vieler Aspekte des täglichen Lebens in der Alltagssprache sehr prominent geworden.

Mehr als der Versuch einer kategorialen Trennung scheint daher eine Modellierung mittels Zentrum und Peripherie bzw. zentraler und weniger zentraler sprachlicher Existenzformen den Gegebenheiten gerecht zu werden. Im Zentrum steht, gerade auch aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache, quasi als ‚kleinster gemeinsamer Nenner‘ die Alltagssprache. Im fremdsprachlichen Lehr-/Lernkontext ist sie mit den Inhalten, Themen und Fragestellungen der allgemeinen Landeskunde assoziiert. Auf Grund ihrer Spezialisierung weniger zentral sind die Fachsprachen mit den entsprechenden Fach-Landeskunden anzusiedeln – zweifelsohne mit Übergangszonen zwischen der Alltagssprache und den Fachsprachen sowie zwischen den Fachsprachen selbst und dementsprechend auch zwischen der allgemeinen Landeskunde und den Fach-Landeskunden sowie zwischen den einzelnen Fach-Landeskunden.

Die allgemeine Landeskunde enthält bereits eine ganze Menge an potentieller Fachlichkeit, wie die Aufzählung der Bereiche in der Definition von Rösler (2012, S. 195) gezeigt hat. Sie alle gehen in den Weltausschnitt Alltag ein, können aber auch aus fachlicher Perspektive betrachtet werden (Ökonomie, Soziologie, Kulturwissenschaft, Sportwissenschaft, Geographie, Politik, Kommunikation, usw.).

Jede Landeskunde ist also in gewisser Weise immer auch eine Fach-Landeskunde, so wie Alltagssprache nicht kategorial von Fachsprachen abgegrenzt werden kann und stets Fachsprachliches enthält. Die allgemeine Landeskunde soll die Sprachenlernenden darauf vorbereiten, sich in alltäglichen Situationen in der Zielsprachenkultur zurechtzufinden. Im allgemeinen Sprachunterricht wird die Landeskunde deshalb sinnvollerweise eher breit als vertieft angelegt und erscheint wenig spezifisch. Die Vertiefung auf ein notwendigerweise relatives Expertenniveau ist sodann die Sache der Fach-Landeskunde. Ohne ein gewisses Maß an allgemeinen faktuellen Kenntnissen, ohne einen gewissen grundlegenden „materialen Rahmen“ (Schilling 2006, S. 11), wie beispielweise in Luscher (2016) oder in Specht u. a. (2012) dargestellt, wird landeskundlicher Unterricht nicht auskommen, nicht zuletzt, weil viele Lernende die – durch-

aus der Tradition geschuldete – Vermittlung solcher Kenntnisse erwarten. Dies gilt in ähnlicher Weise für den fachorientierten Sprach- wie landeskundlichen Unterricht, der auf dem allgemeinen aufbaut und in dem bestimmte Schwerpunktsetzungen vorgenommen und Bereiche vertieft werden. Je nach fachlicher Ausrichtung kann ein überwiegend interkultureller, ein überwiegend kommunikativer oder ein überwiegend kulturwissenschaftlicher Vermittlungsansatz vielversprechend sein; dass Purismus hier fehl am Platze ist, wurde bereits einleitend betont.

Welche Vermittlungsansätze für landeskundliche Inhalte, Themen und Fragestellungen sich für ein Studienprogramm in ‚Internationaler Organisationskommunikation' als tauglich erweisen, wo wirtschaftliche und wirtschaftspolitische Gegebenheiten und professionskulturelle Aspekte fachlichen Handels im Kontext von international tätigen Organisationen ins Zentrum rücken, wird in den folgenden Abschnitten ebenso diskutiert wie die Frage, wie die Integration einer solchen Fach-Landeskunde in den fachsprachlichen Unterricht gestaltet und konkret umgesetzt werden kann.

3 Deutsch an der *SDU* in Odense

Die Süddänische Universität (*SDU*, www.sdu.dk) ist eine Volluniversität mit über 32 000 Studierenden und gut 5 400 Beschäftigten, die in fünf übergreifenden Fakultäten an sechs verschiedenen Standorten[7] im südlichen Dänemark vertreten ist. Am Hauptcampus in Odense, der in der Nachfolge der 1966 gegründeten Universität Odense das Herzstück der heutigen *SDU* bildet, studieren mehr als 23 000 Studierende. Nicht zuletzt durch die geographische Lage hat die Süddänische Universität besonders enge und vielfältige Beziehungen zum deutschen Sprachraum, darunter seit Jahren bestehende gemeinsame Studiengänge mit der Europa-Universität Flensburg.

In Odense werden drei Studiengänge mit Deutsch angeboten: Germanistik bzw. auf Dänisch *Tysk* (Haupt- oder Nebenfach, BA und MA); Wirtschaft, Sprache & Kultur bzw. auf Dänisch *Negot* (Kombinationsstudiengang mit Wirtschaftswissenschaft, BA und MA); und ‚Internationale Organisationskommunikation' bzw. auf Dänisch *IVK* (verschiedene Fächerkombinationen mit Deutsch, BA). Hinzu kommt der berufsbegleitende Masterstudiengang *Deutschland heute*. In den Studiengängen mit Deutsch sind im Studienjahr 2016/2017 ca. 200 Studierende eingeschrieben.

7 Neben dem Hauptcampus in Odense sind dies die Campus in Kolding, Sønderborg, Esbjerg, Slagelse und Kopenhagen.

Das *Negot*-Studium mit seiner Kombination aus ökonomischen und geisteswissenschaftlichen Inhalten stellt eine Besonderheit der *SDU* im dänischen Kontext dar. Absolventinnen und Absolventen dieser Studienrichtung streben in der Regel eine Position im Management (insbesondere Marketing) international tätiger Firmen oder anderer Organisationen an. *IVK* ist ein rein geisteswissenschaftlicher, ebenfalls fremdsprachenorientierter Studiengang, der zum Beispiel für die Arbeit als Kommunikationsmitarbeiterin in dänischen Firmen oder anderen Organisationen mit internationalen Kontakten qualifiziert. Die traditionelle Germanistik bereitet im Kern auf die Tätigkeit als Deutschlehrkraft im dänischen Gymnasium vor.

Im Folgenden wird in Tabelle 1 ein Überblick über die Fachstruktur in den drei BA-Studienrichtungen mit Deutsch gegeben. Manche der Fächer werden in den ersten drei bzw. vier BA-Semestern für alle drei Studienrichtungen oder aber für nur zwei der drei Studienrichtungen gemeinsam unterrichtet (*Negot* & *Tysk* oder *Negot* & *IVK*). Im Hinblick auf die unterschiedlichen Voraussetzungen und Ziele der Studierenden ist dies nicht unproblematisch, wegen der ökonomischen Rahmenbedingungen des dänischen Universitätswesens insbesondere für die Geisteswissenschaften jedoch unumgänglich. Soweit nicht anders angegeben, handelt es sich um Kurse von 13 x 2 Stunden, die mit 5 ECTS-Punkten bewertet sind. Kurse, die nicht regulär gemeinsam unterrichtet werden, sind in der Regel als Wahlfächer für Studierende der anderen Studienrichtungen belegbar.

Tabelle 1: Überblick über die Fachstruktur in den drei BA-Studienrichtungen mit Deutsch an der Süddänischen Universität in Odense. Stand: Januar 2017

<table>
<tr><th colspan="2">Tysk (Hauptfach)</th><th>Negot</th><th>IVK</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Sprachbeschreibung
(1. – 3. Sem.)</td><td colspan="3">Mündliche Kommunikation (1. und 2. Sem.)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Schriftliche Kommunikation (1. und 2. Sem.)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Landeskunde (1. und 2. Sem.)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Textproduktion (3. Sem.)</td></tr>
<tr><td colspan="2">2 sprachliche Wahlfächer
(2. und 3. Sem.)</td><td colspan="2">Texte im Gebrauch (4. Sem.)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Kulturgeschichte (3. und 4. Sem.)</td><td>Organisations-
kommunikation 1
(4. Sem.)</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th>Tysk (Hauptfach)</th><th>Negot</th><th>IVK</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Sprachgeschichte und sprachliche Variation
(4. Sem.)</td><td colspan="2">Interkulturelle Kommunikation Grundlagen (5. Sem.)</td></tr>
<tr><td>Interkulturelle Kommunikation Vertiefung (5. Sem.)</td><td rowspan="2">Organisations-kommunikation 2 (4 Std. 10 ECTS, 5. Sem.)</td></tr>
<tr><td>diverse literaturbezogene Fächer (1. – 4. Sem.)</td><td>Verhandlungstraining und Verhandlungstheorie (3 Std. 10 ECTS, 6. Sem.)</td></tr>
</table>

Anmerkungen: *Tysk* hat keinen Kurs ‚Mündliche Kommunikation 2'; *IVK* hat ‚Landeskunde' im 3. und 4. Semester, jedoch gemeinsam mit *Tysk* und *Negot*.

Die Kurse ‚Mündliche Kommunikation', ‚Schriftliche Kommunikation' und ‚Landeskunde' werden bei den folgenden Überlegungen nicht weiter berücksichtigt, da es sich um allgemeinsprachliche bzw. allgemein-landeskundliche Kurse im Sinne der Diskussion aus Abschnitt 2 handelt. Auch die traditionelle, philologisch ausgerichtete Germanistik (*Tysk*) wird im Folgenden nur am Rande behandelt; der Fokus liegt auf den fachsprachlich und fach-landeskundlich orientierten, eher anwendungsbezogenen Studiengängen und dabei insbesondere auf *IVK*.

4 *IVK* – ‚Internationale Organisationskommunikation': vorheriges und neues Konzept

Die Deutschrichtung im Studiengang ‚Internationale Organisationskommunikation' – auf Dänisch etwas irreführend *International virksomhedskommunikation* ‚Internationale Unternehmenskommunikation' genannt, obwohl viele der Absolventinnen später im öffentlichen Dienst oder in Non-Profit-Organisationen arbeiten – ist in den letzten Jahren in Odense radikal umgebaut und modernisiert worden. Bis ca. 2013 war noch deutlich das Erbe der ehemaligen handels(hoch-)schulischen Korrespondentinnen-Ausbildung spürbar, in der es vor allem darum ging zu erlernen, wie Geschäftsbriefe und andere relevante Textsorten sprachlich korrekt übersetzt bzw. in geringerem Umfang auch selbst verfasst werden. Heute liegt der Fokus auf dem Erwerb der Kompetenz, in (fach-)sprachlich adäquater Form organisationskommunikativ relevante Textsorten für ein ganzes Spektrum von Adressatinnen und in unterschiedlichen Medien produzieren zu können. Die Fähigkeit zu reflektierender Analyse bestehender Texte sowie der eigenen Produktion ist dabei ausdrücklich eingeschlossen, da dies ein zentraler Bestandteil

des Profils der modernen und flexiblen organisationsbasierten Kommunikationsarbeit ist, die *IVK*-Studierende beruflich anstreben. Hierfür ist nicht zuletzt ein vertieftes kulturelles und ökonomisches Hintergrundwissen und Verständnis der Gegebenheiten im deutschen Sprachraum unerlässlich.

Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Veränderungen:

Tabelle 2: Unterschiedliche Kurse vor und nach der Restrukturierung des Deutschanteils im IVK*-Studium (BA; ‚Internationale Organisationskommunikation')*

***IVK* vor der Restrukturierung**	***IVK* nach der Restrukturierung**
Grammatik 3 (3. Sem)	Textproduktion (3. Sem.)
Geschäftskommunikation 1 (3. Sem.) Geschäftskommunikation 2 (4. Sem.) Aspekte der Wirtschaft (5. Sem.) Der deutsche Markt (5. Sem.)	Texte im Gebrauch (4. Sem.) Organisationskommunikation 1 (4. Sem.) Organisationskommunikation 2 (5. Sem. / 10 ECTS)
Version (Übersetzung ins Dänische, 4. Sem.)	–
Kultur und Kommunikation (5. Sem.)	Interkulturelle Kommunikation: Grundlagen (5. Sem.)

Beliebte Wahlfächer für *IVK*-Studierende in den anderen beiden Studienrichtungen mit Deutsch sind ‚Interkulturelle Kommunikation: Vertiefung', ‚Verhandlungstheorie und Verhandlungstraining' sowie manche der für *Tysk* angebotenen sprachwissenschaftlichen Wahlfächer wie ‚Sprache und Gesellschaft', ‚Übersetzung' oder ‚Medienlinguistik'; ‚Organisationskommunikation 1' wiederum ist ein beliebtes Wahlfach bei *Negot*-Studierenden.

Aus der Übersicht geht einerseits hervor, dass heute 5 ECTS-Punkte weniger zur Verfügung stehen als vor der Restrukturierung, eine aus der Perspektive des fremdsprachlich-deutschen Anteils zweifelsohne unerfreuliche Veränderung, die jedoch einer übergreifenden Harmonisierung der Fächerkombinationen innerhalb des *IVK*-Studiums geschuldet ist. Der Fokus des Sprachunterrichts verlagert sich von sprachlicher Korrektheit hin zu sprachlicher Angemessenheit; dies ist auch in den Kursbeschreibungen explizit formuliert. Deutlich wird weiterhin, dass die traditionell fest im dänischen Bildungssystem verankerte Trennung zwischen Inhalts- und Fertigkeitsfächern (bzw. Sach- und Sprachfächern) zu Gunsten einer Integration der fachlichen Inhalte mit dem fachsprachlichen Fertigkeitsunterricht aufgegeben worden ist. Als Inhaltsfächer galten ‚Aspekte der Wirtschaft' und ‚Der deutsche Markt', gegenüber den Fertigkeitsfächern ‚Geschäftskommunikation 1' und ‚Geschäftskommunikation 2'. Nun darf man annehmen, dass die Fertigkeitsfächer auch zuvor nicht gänzlich ohne Inhalt ausgekommen sind, sind doch rele-

vante fach-landeskundliche Gegenstände schon allein durch die entsprechenden sprachlichen Ausdrucksformen repräsentiert (z. B. in Form von Fachterminologie). Die hier vorgestellte Restrukturierung der Fächer verfolgt jedoch das Ziel einer viel weitergehenden Integration, die sich vor allem darin zeigt, dass relevante fach-landeskundliche Inhalte stets in Kombination mit relevanten sprachlichen Ausdrucksformen (z. B. Textsorten) behandelt werden und sprachliche Ausdrucksformen stets mit relevanten fach-landeskundlichen Inhalten verknüpft werden, wie dies beispielsweise in der Arbeit mit Fallbeispielen oder Simulationen geschieht.

5 Horizontale und vertikale Verknüpfung der Kurse

Neben der Integration relevanter fachlicher Inhalte und fachsprachsprachlicher Ausdrucksformen in den einzelnen Kursen bestand das zweite Ziel der Restrukturierung in der Schaffung definierter Querverbindungen zwischen den einzelnen Kursen im jeweiligen Semester und der Herstellung einer klaren Progression über die Semester hinweg.

Auf der Ebene der sprachlichen Ausdrucksformen orientieren sich die Kurse an Textsorten, von einfacheren hin zu komplexeren und von solchen, die die eigene Person im beruflichen Umfeld betreffen, hin zu intra-, inter- und schließlich extra-organisationellen. Hinter diesen Textsorten verbirgt sich zudem eine implizite Agenda zum Erwerb eines metasprachlichen Analyseinstrumentariums: Werden im Kurs ‚Textproduktion' im dritten Semester noch die allgemeinen Grundlagen der Textlinguistik wie z. B. Textfunktionen, Kohäsion und Kohärenz und Themenentfaltung vermittelt, so wird im vierten Semester intensiv mit dem Konzept der Adressatenorientierung und der Anpassung der Ausdrucksweise an unterschiedliche Adressaten(-gruppen) gearbeitet. Im Kurs ‚Texte im Gebrauch' stehen vor allem gemeinsame Autorenschaft sowie die Phasen der Textoptimierung (qualifizierte Überarbeitung, nicht nur Fehlerkorrektur) und ihre praktische und detaillierte Durchführung im Mittelpunkt, während der Kurs ‚Organisationskommunikation 1' den Fokus auf die Eigenheiten von und Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation legt. Im letzten, abschließenden und mit 10 ECTS gewichtig bepunkteten Kurs ‚Organisationskommunikation 2' schließlich wird ein besonderes Augenmerk auf analytische Fähigkeiten, Persuasion und die sprachliche und kommunikative Bewältigung von Konfliktsituationen gelegt.

Was die Progression beim Erwerb sprachlicher Gegenstände (ggf. auch vergleichend mit dem Dänischen) betrifft, so sind neben stets präsenter Fachlexik in den entsprechenden Textsorten beispielsweise Agens-abgewandte Ausdrucksformen (Passive usw.), Formen der Redewiedergabe, Anrede- und Grußkonventionen, sprachliche Höflichkeit, dialogische Verfahren, Indirektheitsverfahren, Informa-

tionsstrukturierung oder sprachliche Verweisverfahren – durchaus auch im Zusammenhang von Text und Bild und anderen multimodalen Konstellationen – zu nennen. Tabelle 3 gibt eine Übersicht über die in ausgewählten Kursen vorwiegend behandelten Textsorten, metasprachlichen Momente und sprachlichen Gegenstände.

Tabelle 3: Übersicht über die in ausgewählten Kursen vorwiegend behandelten Textsorten, metasprachlichen Momente und sprachlichen Gegenstände im IVK*-Studium (BA; ‚Internationale Organisationskommunikation') mit Deutsch: Progression und Querverbindungen*

Kurs	**behandelte Textsorten**	**wichtigste metasprachliche Momente**	**Sprachliche Gegenstände (Beispiele)**
Textproduktion (3. Sem.)	Lebenslauf, Geschäftsbriefe (Grundlagen), Gebrauchsanweisung, einfacher Medientext wie z. B. (Zitaten-)Bericht aus gedrucktem Interview	Grundlagen der Textlinguistik	Anrede- und Grußkonventionen, Formen der Redewiedergabe, Agens-abgewandte Ausdrucksformen
Texte im Gebrauch (4. Sem.)	Vision, Leitbild, Unternehmensphilosophie, Website, Produktbeschreibung, Geschäftsbriefe (störungsfreier Verlauf), anspruchsvollerer Medientext wie z. B. (Zitaten-)Bericht aus selbst geführtem Interview	Textoptimierung, Text-Bild-Beziehungen, Multimodalität, Adressatenorientierung	Sprachliche Höflichkeit, sprachliche Verweisverfahren, Formen der Redewiedergabe
Organisationskommunikation 1 (4. Sem.)	Protokoll, Unternehmenspräsentation, Pressemitteilung, Stellenanzeige, Vorstellungsgespräch, Fachübersetzung, Betriebsbesichtigung, Soziale Medien	Adressatenorientierung, Schriftlichkeit und Mündlichkeit	Mehr sprachliche Höflichkeit, dialogische Verfahren
Organisationskommunikation 2 (5. Sem., 10 ECTS)	„Blick in die Medien", Texte in einfacher Sprache, Werbetexte, Kundenzeitschrift, Arbeitszeugnis, Geschäftsbriefe (problematischer Verlauf), Messeauftritt	Wirtschaft und Gesellschaft Aspekte der Wirtschaft inkl. Marktsituation	Indirektheitsverfahren, Informationsstrukturierung

Auf der Ebene der relevanten fach-landeskundlichen Inhalte, Themen und Fragestellungen stellt das dritte Semester eine Art Übergangsphase dar, die nicht zuletzt dem gemeinsamen Unterrichtsverlauf mit den Studierenden der Germanistik geschuldet ist. Etwas vereinfacht ausgedrückt, werden im vierten Semester betriebswirtschaftliche und organisationskulturelle und im fünften Semester volkswirtschaftliche, wirtschaftspolitische und wirtschaftssoziologische Themen behandelt, jeweils aus dem Blickwinkel der deutschsprachigen Länder und vor allem Deutschlands. Im vierten Semester überwiegt der kommunikative Vermittlungsansatz für die fach-landeskundlichen Inhalte, Themen und Fragestellungen, im fünften der interkulturelle. Im folgenden Abschnitt wird die unterrichtliche Umsetzung illustriert.

6 Aspekte der Wirtschaft integriert in ‚Organisationskommunikation 2'

In diesem Abschnitt soll exemplarisch vorgestellt werden, wie Aspekte der Wirtschaft in den abschließenden Kurs ‚Organisationskommunikation 2' integriert behandelt werden.

Als Beispiel ist der von den Studierenden wöchentlich zu erstellende „Blick in die Medien" (vs. Pressespiegel, Presseschau und ähnliche Textsorten) zu nennen, als Textsorte ein Informationsformat, das beispielweise im Intranet einer Organisation den Organisationsangehörigen Zusammenfassungen von Beiträgen deutschsprachiger Medien (Presseartikel, Fernsehnachrichtenbeiträge usw., offline oder online zugänglich) über die wichtigsten wirtschaftlichen bzw. wirtschaftspolitischen Ereignisse des Tages präsentiert, wobei schon die Entscheidung, was als ‚am wichtigsten' anzusehen ist, eine fach-landeskundlich fundierte Reflexion erfordert. Die Umsetzung im Kurs erfolgt den Präsenz-Unterrichtsstunden folgend im wöchentlichen Rhythmus – und damit zwangsläufig nicht tagesaktuell – in leicht variierter Weise: Eine Möglichkeit besteht darin, dass drei bis vier Studierende gemeinsam die Aufgabe übernehmen, für eine bestimmte Kalenderwoche den „Blick in die Medien" zu erstellen und jede Studierende unabhängig eine Zusammenfassung eines als relevant erachteten Artikels nach Wahl beisteuert, wobei auf die Streuung der Themen und Quellmedien zu achten ist. Eine andere Möglichkeit ist, dass zu einem herausragenden Ereignis jede Studierende ihre eigene Zusammenfassung eines Medienbeitrags liefert; dabei kann entweder das Medium frei gewählt werden oder, besser, es wird im Voraus ausgehandelt, wer für welches Medium – evtl. das gesamte Semester hindurch – ‚zuständig' ist. Variiert werden kann das Format weiterhin dadurch, dass ein „Blick in die dänischen Medien" erstellt wird, eine Aufgabe, die neben der Komponente einer

(partiellen) Übersetzung Dänisch – Deutsch aus der Perspektive interkultureller Kommunikation die Frage der Notwendigkeit aktualisiert, welche Instanzen der dänischen Kultur einem virtuellen deutschen Lesepublikum zu erläutern sind und auf welche Weise.

Welche der Möglichkeiten auch immer gewählt wird, als Endprodukt liegt idealerweise, zusammengefasst in einer Datei und für jeden Beitrag mit Überschrift, Datum, Weblink zum Originaltext und Name der Studierenden versehen, ein übersichtlicher „Blick in die Medien“ vor. Die weitere Arbeit mit den Texten umfasst sprachliche wie fach-landeskundliche Aspekte. An sprachlichen Aspekten sind neben der vertiefenden Arbeit mit informationsbetonten Texten (vgl. das Prinzip der abnehmenden Relevanz; Burger 2005, S. 214), der Schärfung des Bewusstseins für die Wichtigkeit von Überschriften oder dem (nochmaligen) Üben von Zitiertechniken besonders Verfahren der gegenseitigen studentischen Textoptimierung (Makro- und Mikroperspektive), das dozentenseitige vertiefende Eingehen auf auffälligen Korrekturbedarf oder auch das Geben von individuellem Feedback zu Stärken und Schwächen der schriftlichen Textproduktion für die einzelnen Studierenden zu nennen.

Bezüglich der Fach-Landeskunde eröffnet der „Blick in die Medien“ die Möglichkeit, sich ausgehend von aktuellen Ereignisse mit den relevanten Aspekten der Wirtschaft im Kurs zu beschäftigen, ohne eine zu Kursbeginn festgelegte Themenliste abarbeiten zu müssen. Die Erfahrung der letzten beiden Kurse zeigt, dass sich alle wesentlichen Themen bzw. Aspekte mühelos an aktuelle Geschehnisse anknüpfen lassen. An Beispielen für mehr oder weniger querverbundene Themen sind zu nennen: Demographie, naturräumliche Voraussetzungen des Wirtschaftens (Wirtschaftsgeographie), Unternehmensformen, DAX und DAX-Unternehmen, primärer – sekundärer – tertiärer – quartärer Wirtschaftssektor, ökonomische Kenngrößen, soziale Marktwirtschaft, starke vs. schwache Branchen, wichtige Arbeitgeber bundesweit – in den Ländern – in den Kommunen, Hidden Champions, Arbeitsmarkt, Tarifpartnerschaft, Mindestlohn, Systeme der sozialen Sicherung, soziale Marktwirtschaft, (Neo-)Liberalismus, Bildungspolitik und Chancengleichheit, Familienpolitik, Steuerpolitik, Haushaltspolitik, Internationaler Handel und Export, Deutschland und die *EU*, internationale Organisationen (z. B. *EFTA*, *IWF*), europäische Geldpolitik, Energiewende, Deutsch-Dänische Handelskammer in Kopenhagen, der sogenannte Wirtschaftsnobelpreis, usw. usf.

Aktuelle Ereignisse, die von den Studierenden für den „Blick in die Medien“ aufgegriffen wurden und die problemlos mit den oben genannten relevanten ökonomischen Themen bzw. Aspekten verbunden werden konnten, waren bei den

bisher unterrichteten Kursen im Herbst 2015 und Herbst 2016 u. a. Flüchtlinge, Freihandelsabkommen *TTIP* und *CETA*, Energie- und Klimapolitik, Niedrigzinspolitik, Eurokrise, *VW*-Abgasskandal, IT-Sicherheit, Fußball-Weltmeisterschaft 2006 und Korruption, Tod von Helmut Schmidt, dänisches *EU*-Referendum, Pilotenstreik und Lokführerstreik, gescheiterte Olympia-Bewerbung Hamburgs, Flughafen BER, Wahlsieg von Donald Trump, *Monsanto*-Übernahme durch die *Bayer AG*. Bei anderen Ereignissen wie beispielsweise der Regierungsumbildung in Dänemark im Herbst 2016 benötigten die Studierenden jedoch noch Hilfestellung für die Fokussierung auf die ökonomische Perspektive im Kurs.

Ökonomische und wirtschaftspolitische, somit fach-landeskundliche Inhalte, Themen und Fragestellungen spielen auch im zweiten zu besprechenden Beispiel, in der abschließenden Prüfungsaufgabe eine wesentliche Rolle, die in einer schriftlichen Projektarbeit mit anschließender mündlicher Präsentation und Diskussion besteht. Den Kern der Aufgabe bildet zunächst die Ausarbeitung (einschließlich reflektierender Analyse) eines eigenen Kommunikationsproduktes wie z. B. einer Webseite, einer Broschüre, eines Imagefilms usw. für eine bereits im deutschsprachigen Raum tätige oder an einem Kontakt mit dem deutschsprachigen Raum interessierte dänische Organisation nach eigener Wahl der Studierenden. Die Analyse der, soweit vorhanden, bereits bestehenden Kommunikation, explizite interkulturelle Überlegungen sowie – und hier kommen die ökonomischen und wirtschaftspolitischen Aspekte ins Spiel – eine Einordnung der Organisation in das sozio-ökonomische Umfeld im deutschsprachigen Zielland sind dabei wesentliche Voraussetzungen für das potentielle Gelingen der – ggf. simulierten – neu erarbeiteten Kommunikation und damit auch für die Bewertung der Prüfungsleistung. Je nach Projekt und in Abhängigkeit von der Art der Organisation, für die sich die Studierenden entschieden haben (Unternehmen, Verein, Verband, Institution), können die sozio-ökonomische Einordnung beispielsweise in einer (skizzenhaften) Branchenanalyse, in der Darstellung der wirtschaftspolitischen Rahmenbedingungen, in der Beschreibung der Konkurrenzsituation oder in einer SWOT-Analyse bestehen. In diesem Teil der Aufgabe werden die im Kurs erworbenen übergeordneten Kenntnisse zu ökonomischen und wirtschaftspolitischen Themen also konkretisiert und auf einen Einzelfall angewandt, der für die Studierenden als Projektarbeit ein nicht unerhebliches Maß an Realität aufweist.

7 Resümee

In diesem Beitrag ist für ein Konzept von Fach-Landeskunde bzw. Fach-Landeskunden (im Plural) plädiert worden. Fach-Landeskunden als integraler Bestandteil von fachlich orientiertem Fremdsprachenunterricht wären demnach

in Analogie zur Unterscheidung von Fachsprachen vs. Alltagssprache zu konzipieren als fachspezifische Vertiefungen von Aspekten einer allgemeinen, alltagsbezogenen Landeskunde, wie sie im allgemeinen Sprachunterricht erarbeitet wird. Eine kategoriale Trennung zwischen den Fach-Landeskunden und der allgemeinen Landeskunde wie auch zwischen den Fach-Landeskunden selbst anzusetzen dürfte dabei ebenso verfehlt sein wie eine solche Trennung zwischen Alltagssprache und Fachsprachen zu postulieren. Zielführend erscheint vielmehr eine Modellierung, die für das Deutsche als Fremdsprache in seiner nicht weiter spezifizierten, generellen Ausprägung die allgemeine Landeskunde ins Zentrum stellt. Die diversen Fach-Landeskunden werden hier zunächst weniger zentral angesiedelt. Dass dabei Übergangszonen zwischen allgemeiner Landeskunde und den Fach-Landeskunden sowie zwischen den einzelnen Fach-Landeskunden bestehen, ist ein integraler Bestandteil der Modellierung. Diese Übergangszonen entsprechen im Großen und Ganzen den Abgrenzungsproblemen auf der aus der Fachsprachenforschung bekannten horizontalen Dimension der Bestimmung der einzelnen Fächer voneinander und der vertikalen Dimension der fachlichen Tiefe. Sobald das Fach Deutsch als Fremdsprache in seinen fachlich spezifizierten Ausprägungen erscheint – dies ist in der Regel auf fortgeschrittenen Niveaus mit Studierenden an den Hochschulen der Fall –, erfolgt idealerweise eine bewusste und definierte konzeptionelle Verschiebung des Zentrums weg von der allgemeinen hin zu der entsprechenden Fach-Landeskunde: Das diskutierte Beispiel ‚Internationale Organisationskommunikation' erfordert eine andere inhaltliche wie methodische Schwerpunktsetzung als sie für die Fach-Landeskunde innerhalb eines traditionellen (‚auslands'-)germanistischen Studiengangs oder eines translatorischen Studiums im Bereich Wirtschaft und Rechtswesen erforderlich ist. Dementsprechend kommen auch die unterschiedlichen Ansätze, Landeskunde zu betreiben – der kognitive, der sprachliche, der interkulturelle und der kulturwissenschaftliche – in unterschiedlicher Weise zum Tragen. Das Konzept der Fach-Landeskunde(n) bietet meines Erachtens dabei einen guten Ansatzpunkt, um in den laufenden Diskussionen über die Ausrichtung landeskundlichen Lehrens und Lernens nicht die Ziele, Erwartungen und Bedürfnisse der Lernenden in ihren unterschiedlichen Fachlichkeiten aus den Augen zu verlieren.

Hinsichtlich der praktischen Umsetzung wurde am Beispiel des restrukturierten Studienprogramms ‚Internationale Organisationskommunikation' an der Süddänischen Universität in Odense gezeigt, wie auch unter komplexen Rahmenbedingungen und Beschränkungen die Integration fach-landeskundlicher Inhalte in den fachlich orientierten Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht erfolgen kann, und zwar sowohl im laufenden Unterricht als auch im Rahmen der abschlie-

ßenden Kursprüfung. Für die Zukunft anzustreben ist zweifelsohne eine weitergehende Integration von Fach-Landeskundlichem in weitere Kurse sowie eine noch stärkere Verzahnung von Fachkommunikation und fach-landeskundlichen Inhalten.

Literatur

Adamzik, Kirsten (2010): *Sprache: Wege zum Verstehen*. 3. Aufl. Tübingen: Francke (*UTB für Wissenschaft; 2172*).

Altmayer, Claus (2013): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. In: Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012*. Frankfurt a. M.: Peter Lang (*Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur; 1*), S. 10–29.

Becker, Andrea / Hundt, Markus (1998): Art. ‚Die Fachsprache in der einzelsprachlichen Differenzierung'. In: Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationsiwssenschaft; 14.1*), S. 118–133.

Bettermann, Rainer (2010): Art. ‚Sprachbezogene Landeskunde'. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 35.2*), S. 1454–1465.

Braun, Peter (1998): *Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache: Sprachvarietäten*. 4. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer (*Urban-Taschenbücher; 297*).

Burger, Harald (2005): *Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. Mit einem Beitrag von Martin Luginbühl. 3. Aufl. Berlin/New York: de Gruyter (*de Gruyter Studienbuch*).

Efing, Christian (2014): Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. In: *InfoDaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 4/41, S. 415–441.

Elspaß, Stephan (2010): Art. ‚Alltagsdeutsch'. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 35.2*), S. 418–424.

Eroms, Hans-Werner (2014): *Stil und Stilistik. Eine Einführung*. 2. Aufl. Berlin: E. Schmidt (*Grundlagen der Germanistik; 45*).

Geyer, Klaus (2017): Patientenaufklärungsbögen in der medizinischen Experten-Laien-Kommunikation auf Deutsch. In: Skog-Södersved, Mariann / Breckle, Margit / Enell-Nilsson, Mona (Hrsg.): *Wissenstransfer und Popularisierung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang (*Finnische Beiträge zur Germanistik*) [im Druck].

Gläser, Rosemarie (1979): *Fachstile des Englischen*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Hartmann, Dietrich (1980): Über den Einfluß von Fachsprachen auf die Gemeinsprache: Semantische und variationstheoretische Überlegungen zu einem wenig erforschten Zusammenhang. In: Gnutzmann, Claus; Turner, John (Hrsg): *Fachprachen und ihre Anwendung*. Tübingen: Narr (*Tübinger Beiträge zur Linguistik; 144*), S. 27–48.

Ickler, Theodor (1984): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung in das Studium*. Tübingen: Niemeyer (*Germanistische Arbeitshefte; 29*).

Jakob, Karlheinz (1998): Techniksprache als Fachsprache. In: Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationsiwssenschaft; 14.1*), S. 142–150.

Koreik, Uwe / Pietzuch, Jan Paul (2010): Art. ‚Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte'. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 35.2*), S. 1441–1453.

Luscher, Renate (2016): *Landeskunde Deutschland. Von der Wende bis heute*. Aktualisierte Fassung 2016. 11. Aufl. München: Verlag für Deutsch Renate Luscher.

Möhn, Dieter / Pelka, Roland (1984): *Fachsprachen. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer (*Germanistische Arbeitshefte; 30*).

Picht, Robert (1991): Kultur- und Landeswissenschaften. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Hüllen, Werner / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke (*UTB für Wissenschaft, Große Reihe*), S. 54–60.

Risager, Karen (2010): Art. ‚Landeskunde in der Germanistik im nichtdeutschsprachigen Europa'. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 35.2*), S. 1511–1520.

Roelcke, Torsten (2014): Zur Gliederung von Fachsprache und Fachkommunikation. In: *Fachsprache*, 3–4, S. 154–178.

Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.

Schilling, Klaus von (2004): Die Herausforderung der Landeskunde – Lehrerfahrungen und Forschungsperspektiven. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 30, S. 105–130.

Schilling, Klaus von (2006): *Das politisch-soziale System der Bundesrepublik Deutschland. Ein Landeskunde-Kompendium.* Teil 1: Demokratisches Selbstverständnis, politische Institutionen und Rechtssystem. Berlin: Saxa *(Skripte Interkulturelle Germanistik; 1)*.

Sprecht, Franz / Heuer, Wiebke / Pasewalk, Silke / Neidlinger, Dieter / Dahmen, Kristine (2012): *Zwischendurch mal … Landeskunde*. Niveau A2 – B1. München: Hueber.

Wolf, Lothar (1999): Zur Entstehung und Entwicklung einer beruflichen Fachsprache in und ab dem 16. Jahrhundert: die französische Druckersprache. In: Hoffmann, Lothar / Kalverkämper, Hartwig / Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.). *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 14.2*), S. 2541–2549.

Kirsten Bjerre & Petra Daryai-Hansen

Interkulturelle kommunikative Kompetenz. Ein Versuch der Operationalisierung aus dem Fach Deutsch in der dänischen Lehrerausbildung

Abstract: In the article, a preliminary requirement is formulated for a further development of the concept of intercultural communicative competence, in order to provide a basis for the planning and observation of German as a foreign language in the Danish teacher education context. The article takes its point of departure in Michael Byram's model of intercultural communicative competence, which is compared with Darla K. Deardorff's process model and with the definition given by the so-called *REPT*-project. Thereafter, an attempt is made to meet the above-mentioned requirement: on the basis of the comparison, the concepts of competence, culture, communicative and intercultural competences are defined, and the further elaboration of the concept of intercultural communicative competence developed by the authors is presented with a new model. This model is illustrated with a concrete example from the teaching of German in Danish primary education (*folkeskole*). In conclusion, the article outlines some possibilities for further development of the presented model.

Keywords: intercultural communicative competence, intercultural competence, communicative competence, model, teaching activity, German as a foreign language, didactics, Denmark

1 Kurzer Überblick

> Landeskunde im Fremdsprachenunterricht beinhaltet heute alle drei Aspekte, den kognitiven, den pragmatisch-kommunikativen und den interkulturellen, zumal diese sich gegenseitig bedingen.
> (Storch 1999, S. 287)

Mit diesem Artikel[1] versuchen wir, den Begriff ‚interkulturelle kommunikative Kompetenz' theoretisch zu entwickeln. Wir gehen zunächst der Frage nach, warum im Fach Deutsch als Fremdsprache mit interkultureller kommunikativer

1 Der vorliegende Artikel baut auf dem dänischsprachigen Artikel Bjerre/Daryai-Hansen (2017) auf. Wir danken der dänischen Fachzeitschrift *Sproglæreren* herzlich dafür, dass wir den dänischen Artikel in einer überarbeiteten, erweiterten Version auf Deutsch veröffentlichen können.

Kompetenz gearbeitet werden sollte und welche Herausforderungen sich hierbei stellen. Im Anschluss präsentieren wir unser Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, das wir für das Fach Deutsch in der dänischen Lehrerausbildung auf der Grundlage eines Modells von Michael Byram aus dem Jahre 1997 entwickelt haben. Byrams Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz wird präsentiert und mit Deardorffs Prozessmodell und der Definition des sogenannten *REPT*-Projekts (*Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*, Candelier u. a. 2007) verglichen. Um den Begriff interkulturelle kommunikative Kompetenz greifbar zu machen, definieren wir zunächst die Begriffe ‚Kompetenz', ‚Kultur', ‚kommunikative Kompetenz' und ‚interkulturelle Kompetenz'. Wir konkretisieren die Dimensionen des Modells im Anschluss anhand eines Unterrichtsbeispiels für das Fach Deutsch an der dänischen Einheitsschule (*folkeskole*). Abschließend skizzieren wir, wie unser Modell weiterentwickelt werden könnte.

2 Interkulturelle kommunikative Kompetenz im Fach Deutsch als Fremdsprache – Potential und Herausforderungen

Im Sommer 2013 wurde in Dänemark eine neue Lehrerausbildung eingeführt, die sich radikal von den vorhergehenden Studiengängen unterscheidet. Eine wesentliche Änderung ist die Modularisierung der neuen Lehrerausbildung. Die Modularisierung bedeutet, dass alle Studiengänge durch drei abgegrenzte Teilverläufe (Module) definiert werden und dass die Studierenden das eigene Studium aus diesen Modulen individuell zusammenstellen. Zwei von diesen Modulen sind national, das heißt sie werden landesweit in allen dänischen Lehrerausbildungen unterrichtet, ein Modul wird lokal in der jeweiligen Lehrerausbildung konzipiert.

Im Fach Deutsch lautet der Titel eines der national definierten Module „Interkulturelle Kommunikation". Das Lernziel des Moduls ist es, die interkulturellen kommunikativen Kompetenzen der Studierenden zu unterstützen und sie darauf vorzubereiten, interkulturelle Kommunikation an der dänischen Einheitsschule zu unterrichten – mit dem Ziel, die interkulturellen kommunikativen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler durch das Fach Deutsch als Fremdsprache zu stärken.

Nun kann man die Frage stellen, warum die interkulturellen kommunikativen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Dänemark ausgerechnet durch das Fach Deutsch gestärkt werden sollen. Warum sollen Schülerinnen und Schüler in Dänemark überhaupt Deutsch lernen? Jakobsen (2010) formuliert hierfür drei zentrale Argumente: Zum einen ist Deutsch für Dänemark eine Nachbarsprache. Dies hat weitreichende kulturelle, ökonomische und touristische Konsequenzen.

Zum anderen ist Deutsch im Gegensatz zum globalen Englisch eine europäische Sprache, die Zutritt zur deutschsprachigen europäischen Wissenskultur und den umfassenden deutschsprachigen Wissensressourcen eröffnet. Darüber hinaus stellt Jakobsen zu dem, was „man die zentrale Bildungsaufgabe des Faches Deutsch nennen könnte" (Jakobsen 2010, S. 31; unsere Übersetzung, K.B./P.D.-H.), fest, dass Deutsch „der Schlüssel zur interkulturellen Kompetenz" (ebd.) ist:

> Durch die 1. Fremdsprache [= Englisch im dänischen Kontext; K.B./P.D.-H.] ergänzen wir die Muttersprache – und heutzutage hat Englisch wohl für viele den Charakter einer notwendigen Ergänzung. Durch die 2. Fremdsprache aber öffnen wir den Weg zur Mehrsprachigkeit und zu einer geschärften Aufmerksamkeit für Verschiedenheiten und Ähnlichkeiten, die Kommunikation und Verständnis möglich machen. (Ebd.)

Laut Jakobsen sind somit die kommunikative und die interkulturelle Perspektive in das Erlernen der deutschen Sprache integriert. Durch Deutsch als zweite Fremdsprache erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, interkulturelle Kompetenz zu entwickeln – eine Kompetenz, die Zugang zum deutschsprachigen Wissensraum eröffnet und die das Verständnis der Schülerinnen und Schüler für Vielfalt in Sprache, Kultur und Wissen unterstützt.

Man kann jedoch feststellen, dass diese beiden Dimensionen oft nicht integriert werden, weder in der Praxis im Sprachunterricht noch in der Fachliteratur. Neuere empirische Unterrichtsforschung in Dänemark belegt die Tendenz, dass ein Fremdsprachenunterricht, der die Kulturdimension einschließt, häufig nicht ausreichend sicherstellt, dass die initiierten Aktivitäten auch Sprachlernaktivitäten sind (vgl. Daryai-Hansen 2016, S. 28). Dasselbe ist in der Forschung der Fall: In vielen Forschungspublikationen wird der Begriff *interkulturelle Kommunikation* verwendet, das Feld ist aber davon geprägt, dass die Autorinnen und Autoren entweder nur auf die kommunikativen Kompetenzen oder nur auf die interkulturellen Kompetenzen fokussieren. Michael Byram ist aus unserer Sicht einer der wenigen Wissenschaftler, der die Kommunikations- und die Kulturdimension tatsächlich gemeinsam gedacht hat. Byram entwickelte 1997 ein seitdem sehr einflussreiches, aber auch oft kritisiertes Modell (siehe u. a. Dervin 2010). Um nur einen Kritikpunkt zu nennen: Byrams Modell hebt in seiner Definition der kommunikativen Kompetenz ausschließlich die linguistische, soziolinguistische und diskursive Kompetenz hervor. Die strategische Kompetenz, die in einer fremdsprachlichen Kommunikation von zentraler Bedeutung ist, wird in Byrams Modell jedoch nicht genannt.

Für das Studienmodul *Interkulturelle Kommunikation* stellt dieses Defizit ein Problem dar, da die von uns verwendeten Definitionen und Modelle den zentralen

Ausgangspunkt für die Unterrichtsbeobachtungen, Lehrwerkanalysen und Unterrichtsverlaufsentwicklungen der Studierenden darstellen sollen.

In Verbindung mit dem Modul – sowie im Fremdsprachenunterricht generell – brauchen wir klare, sinnvolle und möglichst ausreichende Definitionen dieses zentralen Begriffs: Was ist interkulturelle kommunikative Kompetenz und wie können wir durch das Fach Deutsch als Fremdsprache die interkulturelle kommunikative Kompetenz der Schülerinnen und Schüler stärken?

Im Folgenden werden wir ein Modell interkultureller kommunikativer Kompetenz präsentieren, das wir für das Modul entwickelt haben. Durch einen Brückenschlag zwischen internationaler und dänischer Forschung versuchen wir, eine operationalisierbare Wissensgrundlage zu präsentieren. Diese kann auch in anderen Kontexten verwendet werden, in denen der Begriff der interkulturellen kommunikativen Kompetenz verwendet wird, ohne dass dieser klar definiert würde.

3 Byrams Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz

Byrams Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz baut auf van Eks *communicative ability*-Modell (Ek 1986, S. 35) auf, das kommunikative Kompetenz als Summe der linguistischen, soziolinguistischen, diskursiven, strategischen, soziokulturellen und sozialen Kompetenzen definiert. Byram ergänzt van Eks Begriff um die interkulturelle Dimension, die in seinem Modell aus fünf Teilkompetenzen (oder in Byrams Terminologie: „savoirs“) besteht:

1. Einstellungen,
2. Wissen,
3. Interpretations- und Relativierungsfähigkeit,
4. Entdeckungs- und Interaktionsfähigkeit,
5. kritisch-kulturelles Bewusstsein/politische Bildung.

Laut Byram ist van Eks strategische, soziokulturelle und soziale Kompetenz bereits Teil der interkulturellen Kompetenz. Byram expliziert deswegen in seinem Modell diese Dimensionen nicht, sondern konzentriert sich ausschließlich auf die linguistische, soziolinguistische und diskursive Kompetenz. Damit negiert Byrams Modell den zentralen Stellenwert, den die soziokulturelle und strategische Kompetenz haben, wenn die Schülerinnen und Schüler in einer Fremdsprache kommunizieren sollen. Zudem etabliert Byram keinen Zusammenhang zwischen den drei Dimensionen der kommunikativen Kompetenz, die in seinem Modell integriert erscheinen.

4 Byrams Modell im Vergleich mit Deardorffs Prozessmodell und der Definition des *REPT*-Projekts

Daryai-Hansen und Jaeger (2015) vergleichen Byrams Konzeptualisierung der interkulturellen Kompetenz mit zwei anderen zentralen Ansätzen der interkulturellen Kompetenz: Darla Deardorffs Prozessmodell (Deardorff 2006) und der Definition des *REPT*-Projekts (Candelier u. a. 2007, Daryai-Hansen 2012).

In diesem Vergleich werden fünf Aspekte deutlich, die für die Weiterentwicklung von Byrams Modell eine zentrale Rolle spielen. Wir stellen diese Dimensionen zunächst nur kurz im Überblick vor, der in den folgenden Abschnitten vertieft wird:

1. Der Begriff der Kompetenz wird in Byrams Modell – im Gegensatz zum *REPT*-Projekt – nicht klar definiert.
2. In Bezug auf die interkulturelle Dimension unterscheidet Byram zwischen fünf Teilkompetenzen. In den meisten Modellen der interkulturellen Kompetenz wird diese Komplexität reduziert, indem nur drei Teilkompetenzen unterschieden werden: Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen. Byram gestaltet im Vergleich mit Deardorff und dem *REPT*-Modell insbesondere den Fertigkeitsbegriff unnötig kompliziert, indem er zwischen zwei Fähigkeitsformen unterscheidet: der Interpretations- und Relativierungsfähigkeit und der Entdeckungs- und Interaktionsfähigkeit. Diese beiden Fähigkeitsformen können unter dem Begriff der Fertigkeit subsumiert werden.
3. Deardorff unterstreicht durch ihr Modell, dass Einstellungen, das heißt die affektive Dimension, die Grundlage, oder – anders formuliert – den zentralen Eingang für das interkulturelle Lernen darstellen. Dies kommt in Byrams Modell nicht zum Ausdruck.
4. Byram etabliert im Gegensatz zum *REPT*-Projekt die Dimension *Lernen lernen* nicht als transversale Dimension, das heißt als Dimension, die sowohl im Bereich des Wissens als auch in den Bereichen der Einstellungen und Fertigkeiten zum Ausdruck kommt.
5. Byrams Modell baut, ebenso wie die beiden anderen Modelle, nicht deutlich auf einem Kulturbegriff auf, der Kulturen als komplex, dynamisch, offen und transnational definiert.

Im Folgenden werden wir auf der Grundlage unserer kritischen Betrachtungen illustrieren, wie Byrams Modell weiterentwickelt werden kann. Um den Begriff ‚interkulturelle kommunikative Kompetenz' greifbar zu machen, ist es wichtig, folgende vier Begriffe zu definieren: ‚Kompetenz', ‚Kultur', ‚kommunikative Kompetenz' und ‚interkulturelle Kompetenz'. Diese Begriffe werden wir im Folgenden

beleuchten. Abschließend präsentieren wir zusammenfassend unser Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz.

5 Theoretische Weiterentwicklung von Byrams Modell

5.1 Zum Begriff der Kompetenz

Den Begriff ‚Kompetenz' definieren wir auf der Grundlage des Projekts *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (*REPT*; siehe Candelier u. a. 2007), das seit 2004 vom Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats finanziert wird. Laut dem *REPT*-Projekt sind Kompetenzen mit Situationen verbunden: Wir verwenden unsere Kompetenzen dazu, in spezifischen Situationen komplexe Aufgaben von sozialer Relevanz zu lösen. In solchen Situationen nehmen wir verschiedene Ressourcen in Anspruch. Es gibt drei verschiedene Arten von Ressourcen: Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen. Deswegen ist es wichtig, im Unterricht Lernräume zu gestalten, in denen die Schülerinnen und Schüler die eigenen Fertigkeiten und das eigene Wissen aufbauen können, und in denen zudem den Einstellungen – der affektiven Dimension – Rechnung getragen wird. Außerdem ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern im Unterricht die Möglichkeit zu geben, im Rahmen von Kulturbegegnungssituationen die eigenen Ressourcen (Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen) ins Spiel zu bringen, zum Beispiel wenn die Schülerinnen und Schüler unter Verwendung von sozialen Medien mit gleichaltrigen Deutschlernenden oder mit gleichaltrigen Deutschen kommunizieren.

5.2 Zum Begriff der Kultur

Unsere theoretische Weiterentwicklung von Byrams Modell nimmt ihren Ausgangspunkt in einem komplexen Kulturbegriff (siehe u. a. Bundgaard 2006 und Risager 2003) und definiert ‚Kultur' als etwas, das

- nicht homogen, sondern *komplex* ist: Es gibt demnach nicht *eine* deutsche Kultur, sondern eine Vielfalt deutscher Kulturen. Zum Beispiel unterscheidet die Kultur in Hamburg sich wesentlich von der Kultur in München, aber auch in Hamburg gibt es eine Menge von verschiedenen Kulturen, und jeder Mensch lässt sich nicht auf eine Kultur festschreiben, sondern ist Teil verschiedener kultureller Zusammenhänge. So sind wir u. a. Mütter, Freundinnen, Lehrkräfte, Töchter und agieren abhängig von dem jeweiligen aktuellen Kontext, in dem wir uns befinden;

- nicht statisch, sondern *dynamisch* und damit veränderlich ist: Kulturen verändern sich, und aktuelle kulturelle Phänomene in den deutschsprachigen Ländern unterscheiden sich z. B. wesentlich von jenen vor zehn Jahren;
- keine geschlossenen Einheiten bildet, sondern *offen* für Einflüsse aus anderen Kulturen ist: Fragt man heute Schülerinnen und Schüler in Deutschland nach ihrem Lieblingsessen, werden die meisten „Pizza, Spaghetti, Burger" antworten – genauso wie in Dänemark;
- nicht an eine Nation oder ein Land (Deutschland oder andere deutschsprachige Länder) gebunden ist, sondern wegen der Mobilität der Sprachen und Kulturen *transnational* ist: Deutsch sowie Dänisch werden in der ganzen Welt gesprochen, u. a. weil Deutsche und Dänen reisen, und weil Menschen in anderen Ländern Dänisch und Deutsch lernen.

5.3 Zum Begriff der interkulturellen Kompetenz

Auf der Grundlage des *REPT*-Projekts definieren wir den Begriff ‚interkulturelle Kompetenz' als ein Zusammenspiel von

- *Einstellungen*: die affektive Dimension, z. B. neugierig, tolerant und offen kulturellen Phänomenen gegenüber sein und zu ihnen kritisch Stellung nehmen können; unser Modell visualisiert, dass Einstellungen der zentrale Zugang zum interkulturellen Lernen sind (vgl. z. B. auch Deardorff 2006);
- *Wissen*: die kognitiv-deklarative Dimension, z. B. Wissen über kulturelle Phänomene und über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Kulturen sowie Wissen über den Kulturbegriff;
- *Fertigkeiten*: die kognitiv-prozedurale Dimension, z. B. kulturelle Phänomene identifizieren, analysieren, vergleichen und diskutieren können (vgl. Daryai-Hansen/Jaeger 2015).

Darüber hinaus hebt das Modell hervor, dass die drei Dimensionen durch die transversale Dimension *Lernen lernen* miteinander verbunden sind (vgl. Candelier u. a. 2007).

5.4 Kommunikative Kompetenz durch eine Fremdsprache

Schon 1996 formulierte Karen Lund:

> […] es reicht nicht aus und wird nie ausreichen, die grammatischen, phonologischen oder orthographischen Systeme einer Sprache zu kennen oder einen großen Wortschatz zu haben. Mit diesen Hilfsmitteln werden die Schülerinnen und Schüler zwar vielleicht Sätze produzieren können. Ohne aber Diskurs-/Gesprächs- und Textkompetenz, ohne pragmatische Sprachverwendungskompetenz und ohne soziokulturelle Kompetenz, die

> besondere Markierungen in der Sprache veranlasst, werden die Schüler weder kleine noch große kommunikative Aufgaben bewältigen können (Lund 1996, S. 11; unsere Übersetzung, K.B./P.D.-H.).

Diesen Zusammenhang illustrierte Lund später in einem Zwiebelmodell (Lund 2015, S. 107). In einer anderen neueren dänischen Publikation, *Fagdidaktik i sprogfag* (‚Fachdidaktik in den Sprachfächern'), wird in Übereinstimmung mit Lund die kommunikative Kompetenz als Fähigkeit definiert, mündlich und schriftlich in einer gegebenen Fremdsprache und in verschiedenen Situationen kommunizieren zu können (vgl. Andersen u. a. 2015, S. 14).

Unser Modell definiert den Begriff ‚kommunikative Kompetenz' als linguistische, diskursive und soziopragmatische Kompetenz, die durch strategische Kompetenz verbunden wird. Erkennbar wird der Zusammenhang zwischen diesen vier Teilkomponenten in folgendem dynamischen Modell (Undervisningsministeriet 2001, S. 18),[2] das wir mit erläuternden Textkästen versehen haben:

Abbildung 1: Modell der kommunikativen Kompetenz

Soziopragmatische Kompetenz
Diskursive Kompetenz
Linguistische Kompetenz
Fluency
Performanz
Strategische Kompetenz
Kontextniveau: sich in einem soziokulturellen und situationellen Kontext adäquat ausdrücken und andere verstehen können
Text- und Gesprächsniveau: schriftlich und mündlich einen zusammenhängenden Text produzieren und verstehen können
Laut-, Wort-, Satzniveau: phonetisches, orthographisches, morpho-syntaktisches und lexikalisches Wissen verwenden können
Werkzeuge: Wissen über Kommunikations- und Aneignungsstrategien haben und sie verwenden können

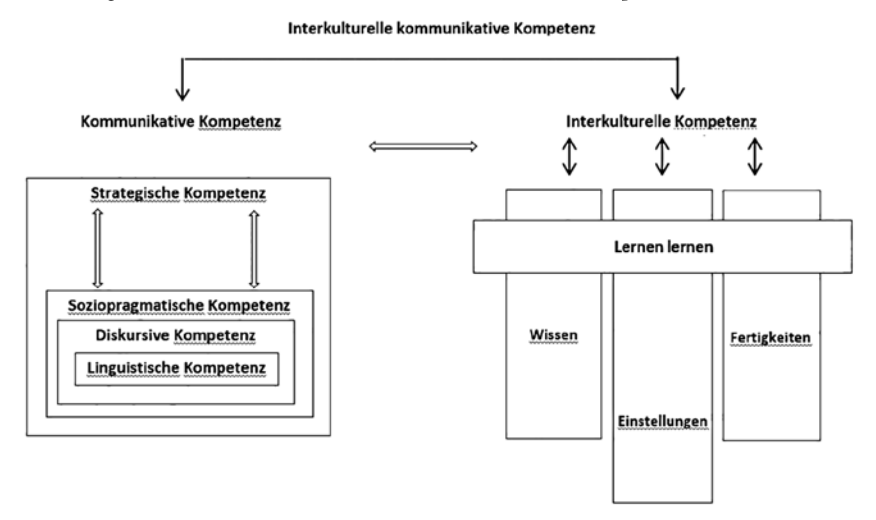
Das Modell veranschaulicht das dynamische Zusammenspiel zwischen den drei Teilkomponenten, die an die sprachliche Äußerung geknüpft sind (oben) – und die strategische Metakompetenz (unten). Zusammen bilden diese Teilkomponenten die Grundlage für die *Fluency*, die für die Performanz des Sprechers auf Laut-, Wort-, Satz-, Text- und Kontextniveau sowie in der Anwendung strategischer Werkzeuge entscheidend ist.

2 Das Modell baut auf einer leicht angepassten Version eines im dänischen Kontext wohletablierten Modells auf; vgl. Faerch u. a. (1984). In der internationalen Forschungsliteratur kann u. a. auf Canale (1983) verwiesen werden, der zwischen grammatischer, soziolinguistischer, diskursiver und strategischer Kompetenz unterscheidet.

6 Interkulturelle kommunikative Kompetenz – ein Modell

Unsere Weiterentwicklung von Byrams Operationalisierung kann in folgendem Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz zusammengefasst werden:

Abbildung 2: Modell der ‚interkulturellen kommunikativen Kompetenz'



Das Modell greift auf die oben vorgestellten Definitionen der Begriffe ‚Kompetenz', ‚Kultur', ‚interkulturelle Kompetenz' und ‚kommunikative Kompetenz' zurück und baut auf dem Kompetenzbegriff des *REPT*-Projekts und dem komplexen, dynamischen, offenen und transnationalen Kulturbegriff auf.

Das Modell definiert den Begriff ‚interkulturelle kommunikative Kompetenz', indem es unterscheidet zwischen:

- der kommunikativen Kompetenz – das heißt der linguistischen, diskursiven und soziopragmatischen Kompetenz, die mit der strategischen Kompetenz verbunden werden;
- der interkulturellen Kompetenz, das heißt dem Zusammenspiel zwischen Einstellungen (der affektiven Dimension, die visuell hervorgehoben wird), Wissen (der kognitiven Dimension) und Fertigkeiten (der pragmatischen Dimension), die durch die transversale Dimension *Lernen lernen* miteinander verbunden werden.

Das Modell vereinfacht hiermit zum einen Byrams Definition der interkulturellen Kompetenz und erweitert seine Definition durch die Dimension *Lernen lernen*. Zum anderen wird Byrams Definition der kommunikativen Kompetenz ausgebaut. Im Gegensatz zu zahlreichen anderen Modellen hat unser Modell – ebenso wie Byrams Modell – den Vorteil, dass es nicht nur die kommunikativen Kompetenzen oder die interkulturellen Kompetenzen in den Fokus nimmt, sondern eine Brücke zwischen den beiden Kompetenzen bzw. Kompetenzbereichen schlägt. Unser Modell besteht, ebenso wie Byrams Modell, aus zwei Teilmodellen, die miteinander verbunden werden. Ein Zusammenhang zwischen den beiden Teilmodellen wird in unserem Modell ausschließlich durch den waagerechten Doppelpfeil etabliert. Hierauf werden wir kurz in den abschließenden Betrachtungen unseres Artikels zurückkommen.

7 Konkretisierung des theoretischen Modells anhand eines Unterrichtsbeispiels

Im Folgenden werden wir die verschiedenen Dimensionen unseres Modells durch ein Unterrichtsbeispiel für den Deutschunterricht in einer 8. Klasse an der dänischen *folkeskole* konkretisieren. Das Unterrichtsbeispiel wurde von uns entworfen. Es dient der Erläuterung des Modells und wurde nicht in der Praxis des Deutschunterrichts erprobt.

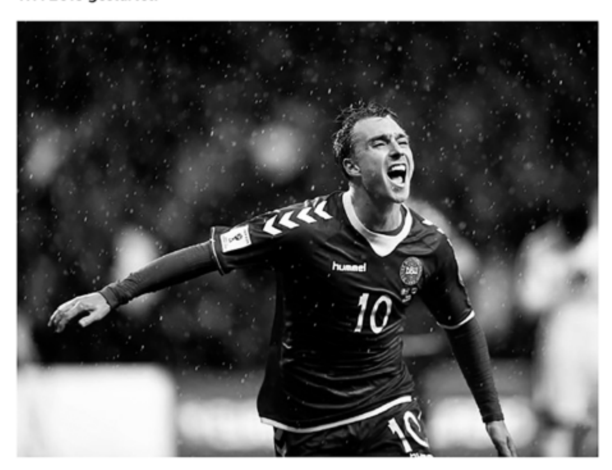
Thematisch fokussiert das Unterrichtsbeispiel auf Fußball im Sinne eines kulturellen Phänomens. Mit einem Nachrichtenartikel aus der Fußballzeitschrift *11 Freunde* (www.11freunde.de), der von einem Fußballspiel zwischen Dänemark und Armenien berichtet, kann – wie wir im Folgenden zeigen werden – sowohl mit der interkulturellen als auch mit der kommunikativen Dimension gearbeitet werden. Um die interkulturelle kommunikative Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern, kann man einen Unterrichtsverlauf mit Lernzielen aus dem ganzen Modell gestalten, ohne jedoch allen Perspektiven gleichzeitig verpflichtet zu sein.

Abbildung 3: Der deutschsprachige Nachrichtenartikel. Quelle: SID 2016. WM-Quali: Dänemark mit knappem Sieg gegen Armenien*; veröffentlicht am 04.09.2016 auf http://www.11freunde.de/nachricht/em-1237 [01.07.2017]*

EM

WM-Quali: Dänemark mit knappem Sieg gegen Armenien

Die dänische Fußball-Nationalmannschaft ist erfolgreich in die Qualifikation zur WM 2018 gestartet.



AFP/SID-IMAGES/LISELOTTE SABROE

Kopenhagen - Die dänische Fußball-Nationalmannschaft um die Gladbacher Jannik Vestergaard und Andreas Christensen ist erfolgreich in die Qualifikation zur WM 2018 gestartet. Gegen Armenien siegte das Team von Trainer Age Hareide am Sonntag in Kopenhagen mit 1:0 (1:0). Christian Eriksen (17.) von Tottenham Hotspur aus der englischen Premier League erzielte das Siegtor für die Skandinavier und vergab mit einem verschossenen Elfmeter (72.) gar die Chance, das Spiel vorzeitig zu entscheiden.
Im nächsten Spiel treffen die Dänen in der Gruppe E nun am 8. Oktober auf Polen, den wohl schwierigsten Gruppengegner mit Bundesliga-Torschützenkönig Robert Lewandowski (Bayern München). Weitere Kontrahenten der dänischen Auswahl sind Rumänien um den ehemaligen Bundesligatrainer Christoph Daum, Montenegro und Kasachstan. Nur der Gruppenerste qualifiziert sich sicher für die Endrunde in Russland, die acht besten Zweiten spielen in einer Play-off-Runde vier weitere Teilnehmer aus.

Gefällt mir | Teil | G+1 0 | Twitte

Unten werden zunächst Beispiele dazu aufgelistet, welche konkreten Unterrichtsperspektiven man sich mit Ausgangspunkt in den verschiedenen Elementen des

Modells vorstellen könnte. Im Anschluss wird ein kurzer Unterrichtsvorschlag skizziert, in den ausgewählte Dimensionen des Modells integriert sind.

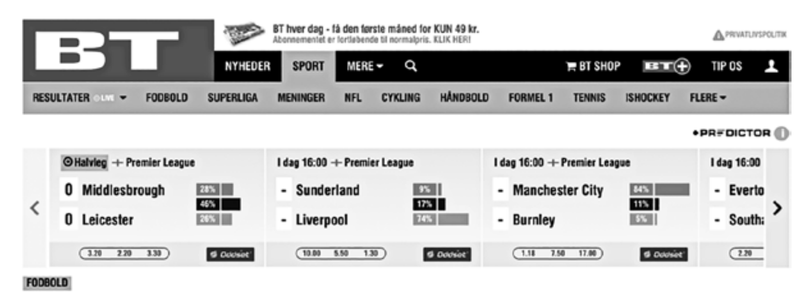
Beispiele für Lernziele und Unterrichtselemente, die die kommunikative Kompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern:

- *Soziopragmatische Kompetenz*: Wissen über Textsorten und Wissen über die Welt anwenden, um die deutsche Nachrichtennotiz zu verstehen; mit einer dänischsprachigen Notiz vergleichen; eventuell einen parallelen Text produzieren.
- *Diskursive Kompetenz*: Wissen über Textstruktur, Kohärenz und Kohäsion anwenden, um die deutsche Nachrichtennotiz zu verstehen; mit einer dänischsprachigen Notiz vergleichen; eventuell einen parallelen Text produzieren.
- *Linguistische Kompetenz*: Wissen über Wörter und formelhafte Wendungen innerhalb des semantischen Feldes ‚Fußball' anwenden, um die deutsche Nachrichtennotiz zu verstehen und eventuell einen parallelen Text zu produzieren, oder um ein Gespräch über das Thema Fußball als kulturelles Phänomen zu führen.
- *Strategische Kompetenz*: Wissen über Lesestrategien anwenden, um – je nach Leseabsicht – den ganzen deutschen Text oder Auszüge aus dem Text zu lesen; Wissen darüber anwenden, wie man strategisch Wörter und Phrasen aus dem Quellentext sammelt, um diese in der eigenen Produktion (schriftlich oder mündlich) verwenden zu können; Wissen über Schreibprozessphasen verwenden; Wissen über Kompensationsstrategien in der mündlichen Produktion verwenden.

Beispiele für Lernziele und Unterrichtselemente, die die interkulturelle Kompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern:

- *Einstellungsdimension*: Interesse an und Offenheit neuen Perspektiven gegenüber sowie kritische Reflexion über Sportjournalismus aus einer nationalen und internationalen Perspektive.
- *Wissensdimension*: Wissen über die deutsche Fußballzeitschrift *11 Freunde* und über ein dänisch-armenisches Fußballereignis aus einer dänisch- und deutschsprachigen Perspektive erwerben.
- *Fertigkeitsdimension*: Die Nachricht als kulturelles Phänomen analysieren und interpretieren; die deutschsprachige Nachricht mit der dänischsprachigen Nachricht vergleichen und Unterschiede und Ähnlichkeiten herausarbeiten; über Fußball als kulturelles Phänomen sprechen.
- *Lernen lernen*: Erkennen, wie man kulturelle Phänomene kennen lernt (Wissensdimension); motiviert für das Lernen sein.

Abbildung 4: Der dänischsprachige Nachrichtenartikel. Quelle: Sejersbøl/Nielsen 2016. Pyyyyyh: Eriksens drømmemål sikrer smal dansk sejr*; veröffentlicht am 04.09.2016 auf http://www.bt.dk/fodbold/pyyyyyh-eriksens-droemmemaal-sikrer-smal-dansk-sejr [01.07.2017]*



Pyyyyyh: Eriksens drømmemål sikrer smal dansk sejr



Ein Unterrichtsverlauf, der verschiedene Dimensionen des Modells integriert, könnte wie folgt zusammengestellt werden:

Vor-Phase: Die Schülerinnen und Schüler bekommen eine erste Einführung in das Thema und lesen eine kurze Nachrichtennotiz über die Begebenheit, z. B. den *BT*-Bericht: *Pyyyyyh: Eriksens drømmemål sikrer smal dansk sejr* [‚Puuuuh: Eriksens Traumtor sichert knappen dänischen Sieg']. Gespräch über den aktuellen Status der WM-Qualifikationsrunde (Wissensdimension) und über Fußballnachrichten als Textsorte (soziopragmatische Kompetenz). Präsentation der Zeitschrift *11 Freunde*. Die Schülerinnen und Schüler sammeln Wörter und Phrasen über das semantische Feld ‚Fußball' und Fußballqualifikationsrunden (linguistische Kompetenz).

Während-Phase: Die Schülerinnen und Schüler wenden Wissen über Lesestrategien (strategische Kompetenz) sowie Wissen über die Welt und über die Textsorte (soziopragmatische Kompetenz), über Textstruktur und Vertextung (diskursive Kompetenz) und über Wörter und Phrasen innerhalb des semantischen Feldes Fußball (linguistische Kompetenz) an, um die deutsche Nachrichtennotiz über das Qualifikationsspiel zwischen Dänemark und Armenien zu lesen und zu verstehen.

– Gespräch über Ähnlichkeiten und Unterschiede in der dänischsprachigen und der deutschsprachigen Nachrichtennotiz (Fertigkeitsdimension).

– Danach nutzen die Schülerinnen und Schüler ihr Wissen über die strategische Anwendung von Wörtern und Phrasen aus einem Quellentext sowie über Schreibprozessphasen (strategische Kompetenz), um eine kurze deutschsprachige Nachrichtennotiz über ein imaginiertes Fußballspiel in der Qualifikationsrunde zu produzieren (soziopragmatische, diskursive und linguistische Kompetenz sowie Fertigkeitsdimension).

Nach-Phase: Mündliche deutschsprachige Präsentation über die imaginierten Fußballspiele unter Verwendung von Kompensationsstrategien (linguistische und strategische Kompetenz). Gemeinsame kritische Reflexion über Sportjournalismus aus einer nationalen und interkulturellen Perspektive (Einstellungsdimension) und über das eigene Lernen (Lernen lernen).

Es ist die Aufgabe der Lehrkraft einzuschätzen, womit die einzelnen Klassen bzw. Schülerinnen und Schüler arbeiten sollten. In Bezug auf das interkulturelle Lernen darf jedoch nicht übersehen werden, dass die Wissensdimension an sich die interkulturellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nicht unterstützt. Es geht in hohem Maße darum, ein Zusammenspiel zwischen der Wissens-, Einstellungs- und Fertigkeitsdimension zu gestalten (siehe u. a. Deardorff 2006).

Unser Unterrichtsbeispiel nimmt seinen Ausgangspunkt in einem fachintegrierten Sprachunterricht. Das Modell kann selbstredend auch in der Gestaltung von Unterrichtsaktivitäten verwendet werden, die die interkulturellen kommunikativen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler durch andere Ansätze unterstützen, z. B. den ethnographischen Ansatz oder den Ansatz des interkulturellen Weltbürgertums (*intercultural citizenship*).

8 Ausblick

Mindestens drei Punkte in unserem Modell könnten weiterentwickelt werden: Das *kritisch-kulturelle Bewusstsein*, das in Byrams Definition wesentlich ist und in dem Ansatz des *intercultural citizenship* eine zentrale Rolle spielt, wird in unserem Modell der Einstellungsdimension untergeordnet, weil das *REPT*-Projekt diesen Aspekt in die affektive Dimension einbezieht. Es kann jedoch diskutiert werden, inwieweit Byram das kritisch-kulturelle Bewusstsein eher als eine Fertigkeit definiert, oder ob es notwendig ist, das Modell um eine weitere Kategorie zu ergänzen. Darüber hinaus ist die transversale Dimension, *Lernen lernen*, in unserem Modell ausschließlich in den Bereich der interkulturellen Kompetenz integriert. In einer Weiterentwicklung des Modells könnte auch die kommunikative Kompetenz mit dem *Lernen lernen* verbunden werden. Hier-

durch könnte unser statisches Modell im Sinne Deardorffs zu einer Lernspirale weiterentwickelt werden, die als Ausgangspunkt die von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachten Erfahrungen nimmt, die im Lernraum der Schule erworbenen Erfahrungen hinzufügt und Platz schafft für die Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler zukünftig sammeln werden. Die wichtigste Weiterentwicklung aber wäre, den horizontalen Pfeil, der die kommunikative Kompetenz mit der interkulturellen Kompetenz verbindet, zu konkretisieren. Unser Modell definiert jetzt beide Kompetenzen – die kommunikative Kompetenz und die interkulturelle Kompetenz – und verbindet sie in einem Modell. Jedoch wird in unserem Modell das Zusammenspiel zwischen der interkulturellen und der kommunikativen Kompetenz nicht weiter reflektiert. Welche Bedeutung haben die Konzepte des Wissens, der Fertigkeit, der Einstellung und des Lernen Lernens für die kommunikative Kompetenz? Welchen Zusammenhang gibt es zwischen der Sprach- und der Kulturdimension? Dieses Zusammenspiel könnte zum Beispiel durch Karen Risagers Forschungsergebnisse (siehe u. a. Risager 2003) über das Verhältnis zwischen Sprache und Kultur beleuchtet und in das Modell integriert werden.

Literatur

Bjerre, Kirsten / Daryai-Hansen, Petra (2017): Interkulturel kommunikativ kompetence & autentiske tekster – en oplagt mulighed. In: *Sproglæreren*, 1, S. 12–16.

Bundgaard, H. (2006): Et antropologisk blik på kultur. In: Karrebæk, Martha Sif (Hrsg.): *Tosprogede børn i det danske samfund*. København: Hans Reitzels Forlag, S. 131–150.

Byram, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Bristol: Multilingual Matters.

Canale, Michael (1983): From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, Jack C. / Schmidt, Richard W. (Hrsg.). *Language and Communication*. London: Longman, S. 2–27.

Candelier, Michel / Camilleri Grima, Antoinette / Castellotti, Véronique / Pietro, Jean-François de / Lőrincz, Ildikó / Meissner, Franz-Joseph / Molinié, Muriel / Noguerol, Artur / Schröder-Sura, Anna (2007): *The Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Strasbourg: Council of Europe / Graz: ECML.

Daryai-Hansen, Petra (2016): Hvilke sprogdidaktiske greb kalder nutidens og fremtidens sprogundervisning på – og hvordan kan vi motivere eleverne til at lære andre fremmedsprog end engelsk? In: Gymnasieskolernes Lærerforening

(Hrsg.): *Tænketanken om sprog – anbefalinger til at styrke sprog i gymnasiet*. København: Gymnasieskolernes Lærerforening, S. 27–29.

Daryai-Hansen, Petra / Jaeger, Catherine (2015): The FREPA Descriptors – an Operationalisation to Deepen and Complement Byram's and Deardorff's Definitions of Intercultural Competence. In: Nash, Eliza J. / Brown, Nevin C. / Bracci, Lavinia (Hrsg.): *Intercultural Horizons: Intercultural Competence – key to the New Multicultural Societies of the Globalized World*. Newcastle: Cambridge Scholar Publishing, S. 112–134.

Deardorff, Darla (2006): Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internalization at Institutions of Higher Education in the United States. In: *Journal of Studies in International Education*, 10/3, S. 241–266.

Dervin, Fred (2010): Assessing intercultural competence in language learning and teaching: a critical review of current efforts. In: Dervin, Fred / Suomela-Salmi, Eija (Hrsg.): *New approaches to assessing language and (inter-) cultural competences in higher education*. Frankfurt a. M.: Peter Lang (*Language Testing and Evaluation; 19*), S. 157–173.

Færch, Claus / Haastrup, Kirsten / Phillipson, Robert (1984): *Learner Language and Language Learning*. Clevendon: Multilingual Matters.

Jakobsen, Karen Sonne (2010): Tysk sprog og interkulturel kompetence i Danmark. In: Skovgaard Andersen, Mette / Sonne Jakobsen, Karen / Klinge, Alex / Mogensen, Jens Erik / Sandberg, Anna / Siegfried, Detlef (Hrsg.): *Tysk nu*. København: Københavns Universitet, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, S. 29–32.

Leth Andersen, Hanne / Fernández, Susana Silvia / Fristrup, Dorte / Henriksen, Birgit (2015): *Fagdidaktik i fremmedsprog*. Frydenlund: Frederiksberg.

Lund, Karen (1996): Kommunikativ kompetence – hvor står vi? In: *Sprogforum*, 4, S. 7–19.

Lund, Karen (2015): Fokus på sprog. In: Søndergaard Gregersen, Annette (Hrsg.): *Sprogfag i forandring*. Neu bearb. und erw. Aufl. Frederiksberg: Samfundslitteratur, S. 87–128.

Risager, Karen (2003): *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken – et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. København: Akademisk forlag.

Sejersbøl, M. Crone / Nielsen, M. Kindberg (2016): *Pyyyyyh: Eriksens drømmemål sikrer smal dansk sejr*. In: *BT*, 04.09.2016; auch online zugänglich unter: http://www.bt.dk/fodbold/pyyyyyh-eriksens-droemmemaal-sikrer-smal-dansk-sejr [01.07.2017].

SID (2016): *WM-Quali: Dänemark mit knappem Sieg gegen Armenien*. In: *11 Freunde*, 04.09.2016; auch online zugänglich unter: http://www.11freunde.de/nachricht/em-1237 [01.07.2017].

Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: W. Fink (*UTB für Wissenschaft*).

Undervisningsministeriet (2001): Kommunikativ Kompetence. In: Undervisningsministeriet: *Undervisning i andetsprogslæsning og -skrivning*. København: Undervisningsministeriets forlag, S. 17–20; auch online zugänglich unter: http://static.uvm.dk/Publikationer/2001/andetsprog/hel.pdf [01.07.2017].

Van Ek, Jane Ate (1986): *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg: Europarat.

Frank Thomas Grub

„Isch bin kään Saarfranzos“. Kulturelles Lernen, Landeskunde und Literatur am Beispiel des Saarlandes[1]

Abstract: The essay takes up Claus Altmayer's suggestions about the potential of 'regions' for the teaching of regional and cultural studies which he formulated in 2015. It tries to concretize his remarks using the Saarland region as an example. Concepts of cultural studies as well as discursive regional and cultural studies ('Landeskunde') are connected with comparatively traditional approaches which even include literary texts. The reflections presented are based on the curriculum of Uppsala University and the conditions there. They are, however, presented in an open way with the aim of making it possible to transfer them to other schools and universities in different regions. The emphasis is placed on student-orientated, autonomous learning that also promotes the development of the generic competences and works beyond assumed safe figures, data and facts.

Keywords: 'Landeskunde', regional studies, cultural studies, region, German as a foreign language, literary texts, didactics, Saarland

1 Einleitung

In seinem Aufsatz „Regionen des deutschsprachigen Raums als Thema der Landeskunde“ zeigt Claus Altmayer, „dass ein scheinbar so traditionell fakten- und wissensbetonter Gegenstand wie Regionen auch in einer sich kulturwissenschaftlich transformierenden Landeskunde wieder ein wichtiges und interessantes Thema sein kann“ (Altmayer 2015, S. 26). Regionen seien „als kulturelle Muster in alltäglichen und medialen Diskursen sehr präsent, weil sie als Elemente unserer alltäglichen räumlichen Orientierung, aber auch in der politischen Auseinandersetzung eine wichtige Rolle spielen“ (ebd.).

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird der Versuch unternommen, Altmayers Hinweise auf das Potential der Regionen für die Lehre der Landeskunde aufzunehmen und am Beispiel des Saarlandes zu konkretisieren. In einem wei-

1 Der vorliegende Beitrag basiert auf einem Vortrag, den der Verfasser am 7. März 2016 in Sektion 2 „Literatur und kulturelles Lernen“ – „Literatura y aprendizaje cultural“ im Rahmen der Konferenz *Landeskunde im Globalisierungskontext – Zwischen Theorie und Praxis*, an der Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) in Mexiko-Stadt gehalten hat; eine frühere Version befindet sich im Druck.

teren Schritt soll es um den Einbezug von bzw. um die Arbeit mit literarischen Texten gehen. Es sei deshalb vorweggenommen, dass Altmayers Konzept einer kulturwissenschaftlichen und diskursiven Landeskunde zwar Ausgangspunkt ist, zugleich aber mit eher traditionellen Ansätzen verbunden wird.

Diese Vorgehensweise ist nicht zuletzt dem Uppsalienser Curriculum geschuldet, auf das im Anschluss an einige Bemerkungen zu Altmayers regionenbezogenem Ansatz eingegangen wird. Im Zentrum des Beitrags stehen praxisbezogene Überlegungen bzw. Anregungen und Textbeispiele, die auch weitgehend unabhängig von lokalen Curricula relevant sein können. Auf die Diskussion vieler methodisch-didaktischer Detailfragen, beispielsweise eine detaillierte Stundeneinteilung, wird bewusst verzichtet, um eine gewisse Allgemeingültigkeit zu gewährleisten, ohne jedoch die standortspezifischen Bedingungen zu ignorieren.

2 Die (Wieder-)Entdeckung eines Gegenstandes: Altmayers regionenbezogener Ansatz

Glaubt man Überblicksdarstellungen jüngeren Datums, so scheint die kulturwissenschaftliche ‚Wende' im Hinblick auf das, was vielerorts nach wie vor als ‚Landeskunde' bezeichnet wird, bereits stattgefunden zu haben oder zumindest stattzufinden. Konkret, so Altmayer, bedeutet

> dies, dass nun auch hier nicht mehr die Daten und Fakten über Land und Leute, aber auch nicht mehr das Wissen über und das Verstehen der ‚fremden Kultur' im Vordergrund stehen, sondern die Prozesse und Ressourcen der Herstellung und Aushandlung von Bedeutung in der zu erlernenden Sprache. Ziel ist demnach auch nicht mehr primär der Erwerb von Wissen oder die Entwicklung einer wie auch immer zu beschreibenden ‚interkulturellen Kompetenz', sondern die Herausbildung der Fähigkeit von Deutschlernenden, an den besagten Formen und Prozessen der diskursiven Aushandlung von Bedeutung zu partizipieren. (Ebd., S. [9])

Sieht man sich aber beispielsweise in den nordischen Ländern um, so wird man feststellen, dass die ‚Landeskunde' vielerorts *de facto* keineswegs über die Vermittlung von – vermeintlich objektiven und gesicherten – Zahlen, Daten und Fakten hinausgekommen ist und dass man oft nach wie vor das Vertreten einer sog. ‚kontrastiven Perspektive' für unabdingbar hält.[2] Doch soll es im Folgenden weniger um eine Kritik dieser gängigen Praxis gehen, als vielmehr um die Auslotung von Möglichkeiten im Rahmen bestehender Curricula.

2 Dies wird in mehreren Beiträgen des vorliegenden Bandes deutlich.

Altmayers Beitrag kann als Anregung verstanden werden, sich dem Begriff der ‚Region' bzw. den ‚Regionen' selbst als potentielle Themen bzw. Gegenstände der Landeskunde zu nähern bzw. wieder zu nähern. Als Beispiele für ‚Regionen' nennt Altmayer

> die Bundesländer in Deutschland und Österreich oder die Kantone in der Schweiz, aber auch verwaltungstechnisch und politisch weniger relevante und territorial nicht klar abgrenzbare Gebiete wie der Harz oder die Lausitz in Deutschland oder das Drei-Seen-Land in der Schweiz. Auch neuere regionale Zuordnungen, die die nationalstaatlichen Grenzen überschreiten wie die Region Oberrhein im deutschen Südwesten oder der ‚Saar-Lor-Lux-Raum' im Grenzgebiet zwischen Deutschland, Frankreich (Lothringen – Lorraine) und Luxemburg, wären hier zu nennen. (Ebd., S. 10 f.)

Der Begriff der ‚Region' hat in den vergangenen Jahren entscheidende Weiterentwicklungen erfahren. Oder – mit Altmayers Worten: „Regionen […] gelten nicht mehr als objektiv gegebene und durch klar definierte territoriale Grenzen definierte Raumeinheiten, innerhalb derer sich menschliches Leben und soziale Beziehungen abspielen, sondern als soziale Konstrukte." (Ebd., S. 17) So verstanden, sind Regionen für die „neue Regionalgeographie" (ebd.), aber auch für die Gesellschaftswissenschaften von Interesse, die sich mit Prozessen der Identitätsbildung beschäftigen (vgl. ebd.). Vertreter solcher Ansätze sind zum Beispiel die Sozialgeographen Anssi Paasi und Benno Werlen, auf die Altmayer explizit Bezug nimmt (vgl. ebd., S. 15–19).

In dem neuen Begriffsverständnis lassen sich Regionen, so Altmayer, auch als „kulturelle Muster" verstehen, „auf die wir in Alltags- und Mediendiskursen als allgemein und selbstverständlich bekannt und vertraut zurückgreifen […]" (ebd., S. 19). Jene Muster gilt es zu kennen und lehr- bzw. lernbar zu machen. Unterscheiden kann man dabei mit Altmayer „vier thematische Gruppen oder Typen kultureller Muster":

- „Kategoriale Muster"; jene „dienen zur Kategorisierung von Menschen unserer Umgebung, die wir als ‚Männer' oder ‚Frauen', als älter oder jünger, als Angehörige bestimmter Berufsgruppen, ethnischer oder religiöser Gruppierungen usw. wahrnehmen."
- „Topologische Muster"; jene „dienen dazu, Ordnung im Raum herzustellen und uns im Raum zu orientieren, das heißt beispielsweise unsere Bilder von Kontinenten, Ländern oder Regionen, Grenzen, Himmelsrichtungen, die Differenz von Stadt und Land und ähnliches."
- „Chronologische Muster"; jene „dienen zum einen dazu, den Ablauf der Zeit zu strukturieren, […] und zum anderen handelt es sich um solche Muster, mit deren Hilfe wir Vergangenes, das wir für wichtig halten, in der Gegenwart

präsent halten, also etwa das, was in anderen Kontexten auch als ‚Erinnerungsort' bezeichnet wird, z. B. ‚1945', ‚die friedliche Revolution' oder auch ‚Goethe'."
- „Axiologische Muster"; mit ihrer Hilfe werden Wertungen vorgenommen: „Was ist gut und was ist schlecht, was ist gut und was ist böse? Beispiele wären hier etwa ‚Gesundheit', ‚Familie' oder ‚Menschenwürde'." (Ebd., S. 22 f.)

Auf den Begriff der ‚Region' bezogen, bedeutet dies Folgendes:

> [M]it Regionen bezeichnen wir vielmehr ein Set an typisiertem raumbezogenem Wissen, mit dessen Hilfe wir einen bestimmten und häufig nicht genau abgegrenzten Ausschnitt der Erdoberfläche als Region XY identifizieren und uns selbst räumlich-geographisch orientieren, auf dessen Basis wir bestimmte Erwartungen an die besagte Region, ihre Bewohner und Besucher entwickeln und das – und das ist entscheidend – in (sprachlichen) Diskursen verschiedener Art zirkuliert und (meist implizit und als allgemein bekannt vorausgesetzt) verwendet wird. (Ebd., S. 23)

Seine Überlegungen konkretisiert Altmayer am Beispiel Sachsens und zeigt unter anderem,

> in welchem Maß die diskursiven Verhandlungen über Regionen und regionale Identitäten […] auf musterhaft verdichtetes Wissen darüber zurückgreift [sic!], was diese regionale Spezifik konkret ausmacht und worin diese besteht. Dabei verbinden sich traditionelle Aspekte eines kulturellen Musters ‚Sachsen' wie Landschaft, Kultur, Humor, Dialekt usw. mit aktuelleren Teilaspekten, die sich in der diskursiven Ausgestaltung, Weiterentwicklung und kontroversen Diskussion des Musters in den letzten Jahren stärker in den Vordergrund geschoben haben: Rechtsextremismus, Arbeitslosigkeit, Abwanderung. (Ebd., S. 25)

Bevor Altmayers Überlegungen nun auf das kulturelle Muster ‚Saarland' und die Lehre der Landeskunde übertragen werden, sei zunächst auf das spezifische Curriculum und damit auf die Rahmenbedingungen in Uppsala eingegangen.

3 Exkurs: Curriculare Voraussetzungen

Eines der zentralen Probleme im Umgang mit wissenschaftlichen und damit auch theoretisch fundierten Landeskunde-Konzepten besteht darin, dass es keine auch nur im weitesten Sinne allgemeingültige Formen der Umsetzung geben kann, sondern alle Konzepte den jeweiligen Lehr-/Lernbedingungen angepasst werden müssen. Insofern ist auch die stets wiederkehrende Frage nach der konkreten Umsetzung jener Konzepte im Grunde genommen eine Scheinfrage; denn dies auszuloten, ist letztlich Aufgabe der Unterrichtenden, also der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer: Sie sind die Expertinnen und Experten für die jeweils geltenden Curricula und damit für die Lehr-/Lernziele bzw. die zu erreichenden

Kompetenzen, die stark voneinander abweichen können; erst recht gilt dies für die Zusammensetzung der Lerngruppen, die Zahl der zur Verfügung stehenden Kontaktstunden usw.

In Schweden ist Landeskunde – unter verschiedenen Bezeichnungen wie *Realia* und *Kulturkunskap* – in der Regel fester Bestandteil der Curricula aller neun Universitäten bzw. Hochschulen, an denen Deutsch (*Tyska*) im Sinne von Germanistik im weitesten Sinne studiert werden kann. Im Gegensatz zu Literatur- und Sprachwissenschaft wird Landeskunde jedoch nur in den beiden ersten Fachsemestern gelehrt, also bis zum zweiten Drittel eines zu einem *Bachelor*-Abschluss (*kandidatexamen*) führenden Studiums. Auf Masterniveau wird Landeskunde nicht fortgesetzt; von einem konsequent eingelösten wissenschaftlichen Anspruch kann nur bedingt die Rede sein; die Orientierung an jüngeren wissenschaftlichen Modellen hat vielerorts kaum stattgefunden. Im Hinblick auf ihre Sprachkompetenz dürften die meisten Studierenden im ersten Fachsemester *de facto* auf Niveau A2/B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens liegen; die Lehrveranstaltungen werden aber ganz im Sinne des lebenslangen Lernens auch von älteren Studentinnen und Studenten besucht sowie von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern, so dass die Sprachfertigkeitskompetenzen in den jeweiligen Gruppen sehr heterogen ausfallen können.

Übersetzt man das Curriculum für das erste Fachsemester (*A-kurs*) grob und möglichst wortgetreu, so sollen die Studierenden nach dem abgeschlossenen Teilkurs (*delkurs*) in *Realia* (A) folgende Kompetenzen erreicht haben:

- zentrale Zusammenhänge im Hinblick auf die Geschichte, Geographie und Gesellschaft der deutschsprachigen Länder darstellen können;
- sich in den deutschsprachigen Ländern mithilfe verschiedener Medien orientieren können;
- kulturelle Vergleiche zwischen Schweden und den deutschsprachigen Ländern vornehmen können;
- Fragestellungen formulieren und selbständig Gegenstände mit Verbindung zu deutscher Landeskunde untersuchen können. (vgl. Uppsala universitet 2014)

Für das zweite Fachsemester (*B-kurs*) gilt Entsprechendes, wobei die Formulierungen eine Progression erkennen lassen. Nach dem abgeschlossenen Teilkurs in *Realia* sollen die Studierenden folgende Kompetenzen erreicht haben:

- vertiefte Kenntnisse über die Geschichte und aktuellen Gesellschaftsverhältnisse der deutschsprachigen Länder haben;
- eine gute Übersicht über die deutschsprachigen Medien haben;

- die Fähigkeit haben, Informationen über die deutschsprachigen Länder zu suchen und diese Informationen kritisch bewerten zu können;
- einen Bereich innerhalb von deutscher Landeskunde problematisierend behandeln zu können. (vgl. Uppsala universitet 2012)

Deutlich ablesen lassen sich sowohl die Forderung nach einer mehr oder weniger faktenorientierten Landeskunde als auch das Anlegen einer ‚kontrastiven Perspektive', die man im weitesten Sinne als ‚interkulturell' bezeichnen könnte. Hinzu treten die hier nicht zitierten ‚generischen', das heißt von fachlichen Inhalten weitgehend unabhängige Kompetenzen wie die kritische Bewertung von Informationen bzw. deren Quellen. Eine kulturwissenschaftliche/diskursive Landeskunde wird demnach nicht explizit gefordert, ist aber möglich; so kann die an zweiter Stelle des A-Kurs-Curriculums genannte Kompetenz als ‚Orientierungskompetenz' oder auch als „Diskursfähigkeit" im Sinne von zum Beispiel Altmayer (Hrsg.; 2016) verstanden werden.[3] Das Uppsalienser Curriculum steht für ein vergleichsweise traditionelles Verständnis des Studiums von Germanistik, in dem sich durchaus auch das Selbstverständnis als 1477 gegründeter und damit ältester Universität Schwedens spiegelt: Die Germanistik kann auf eine bedeutende Forschungstradition vor allem im Bereich der historischen Sprachwissenschaft verweisen; den konkreten Bedürfnissen vieler Studieninteressentinnen und -interessenten nach von literatur- bzw. sprachwissenschaftlichen Inhalten unabhängigen Sprachkenntnissen wird bewusst nur bedingt Rechnung getragen.

Ähnlich traditionell ausgerichtet ist das Curriculum der literaturwissenschaftlichen Teilkurse: Während es im 1. Fachsemester um eine Art Einführung in Verbindung mit der Lektüre von Texten der Moderne geht, wird im 2. Fachsemester *de facto* eine historische Überblicksdarstellung von der Aufklärung bis in die

---

3 In der Einführung zu *Mitreden* benennen Altmayer, Hamann, Magosch, Mempel, Vondran und Zabel in diesem Zusammenhang drei „Kernkompetenzen": „die Fähigkeit von Fremdsprachenlernenden, an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mitwirken, diese erweitern und hinterfragen zu können"; „die Fähigkeit, Diskurspluralität, das heißt das Nebeneinander unterschiedlicher Positionen, Perspektiven und Meinungen im Diskurs, anzuerkennen und auszuhalten" sowie „die Fähigkeit, die Praktiken der Bedeutungsproduktion im Diskurs zu durchschauen". (Altmayer (Hrsg.) 2016, S. 10). Das Uppsalienser Curriculum ist im Hinblick auf die Formulierung von Kompetenzen weniger ausführlich gehalten, bietet aber Raum für eine diskursive Landeskunde. Eine Schwierigkeit dürfte allerdings darin bestehen, dass gleichzeitig auch eher traditionelle Inhalte gefordert werden. Jene stehen zwar nicht unbedingt in direktem, auf Grund einer gewissen Faktenlastigkeit wohl aber in indirektem Widerspruch zu einer diskursiven Landeskunde.

Gegenwart gefordert (vgl. Uppsala universitet 2014 bzw. 2012). Die literarischen Texte sollen in ihren ‚kulturellen und sozialen Zusammenhängen' begriffen werden (vgl. ebd.); und die Studierenden sollen über die ‚Aktualität der gelesenen Texte' reflektieren können (vgl. Uppsala universitet 2012). Auch das literaturwissenschaftliche Curriculum ist vergleichsweise offen, ermöglicht aber über die Prämisse einer Behandlung von Literatur in ihrem kulturellen und sozialen Kontext Verbindungen zur Landeskunde, so dass auch übergreifende thematische Fragen behandelt werden und die Grenzen der Teilkurse überschritten werden können.

4 Das Saarland? – Elemente für die Lehre von Landeskunde und Literatur

Vermutlich werden die wenigsten Studierenden der Zielgruppe in Schweden bzw. den nordischen Ländern und den baltischen Staaten persönliche und/oder berufliche Verbindungen zum Saarland haben, so dass man mit Recht fragen kann, warum sie das kulturelle Muster ‚Saarland' überhaupt kennen sollten. Weshalb dies dennoch sinnvoll erscheint, sei im Folgenden diskutiert.

Die hier präsentierten Überlegungen nehmen ihren Ausgangspunkt im Uppsalienser Landeskunde-Teilkurs, um dann im literaturwissenschaftlichen Teilkurs fortgeführt zu werden. Betrachtet man die Lehr-/Lernziele, so ist es zumindest für die Vertreterinnen und Vertreter traditioneller Landeskunde-Konzepte weitgehend unstrittig, dass in irgendeiner Form der Föderalismus bzw. das ‚föderalistische Prinzip' zu behandeln ist. Im Zentrum sollte dabei keineswegs die mehr oder weniger interessante politische Gliederung beispielsweise der Bundesrepublik Deutschland oder Österreichs stehen, sondern eher die Frage, wieso der Föderalismus eigentlich geltendes Prinzip ist, wenn jener doch immer wieder in Frage gestellt wird.

Dies zu thematisieren, kann auf sehr unterschiedliche Weise erfolgen. Denkbar ist eine ähnliche Vorgehensweise wie die von Altmayer beschriebene, das heißt anhand von online zugänglichen Zeitungsartikeln und deren Kommentaren gegenwärtige Diskurse – hier: über das Saarland – zu identifizieren und zu diskutieren. Dabei wird sich zeigen, dass das Saarland als kleinstes Flächenland der Bundesrepublik nicht zuletzt auf Grund seiner prekären Finanzlage nahezu seit seinem Bestehen von der Auflösung bzw. Zusammenlegung mit anderen Bundesländern betroffen bzw. je nach Perspektive bedroht gewesen ist, es zugleich aber hohen Widerstand sämtlichen, die formale Existenz dieses Bundeslandes bedrohenden Vorschlägen gegenüber gibt (vgl. dazu auch die Beiträge in Kirch (Hrsg.) 2014).

Verbindet man die gewonnenen Erkenntnisse mit dem Begriff des Föderalismus, dürften sich differenziertere Fragen ergeben, beispielsweise wieso es so deutliche Unterschiede im Hinblick auf die Größe einzelner Bundesländer gibt, inwiefern der Föderalismus in Frage gestellt wird und – konkret auf das Saarland bezogen – weshalb es dieses Bundesland noch immer als selbständige Einheit gibt. Diese und weitere Fragen dürften nicht nur zur vertieften Auseinandersetzung mit der Geschichte der Bundesrepublik im weiteren, sondern auch des Saarlands im engeren Sinne führen. Den eher traditionellen Lehr-/Lernzielen des Curriculums wäre damit Genüge getan, nicht aber den generischen Kompetenzen und ebenso wenig den Prämissen einer kulturwissenschaftlich orientierten bzw. diskursiven Landeskunde.

Die Studierenden erhalten deshalb zunächst die Aufgabe, online zugängliche Quellen über das Saarland zu recherchieren. Es gibt zahlreiche Texte, die sich für einen Einstieg in die Thematik eignen; stellvertretend genannt sei ein im Vorfeld der Landtagswahl 2012 in der *Zeit* erschienener Beitrag von Peter Dausend: „So viel Feindschaft auf so wenig Raum"; ergänzend eignet sich auch der in derselben Ausgabe der *Zeit* erschienene Artikel „Bergbau, Hightech, Abwanderung" von Lisa Caspari. Dabei geht es nicht nur um den Artikel selbst, sondern auch und vor allem um die ebenfalls online zugänglichen Kommentare der Leserinnen und Leser. Diese sind im Hinblick auf das Erkennen wiederkehrender Argumente besonders interessant, wobei ausdrücklich keine Bewertung der Informationen im Sinne eines ‚richtig' oder ‚falsch' erfolgen soll, sondern zunächst einmal nur eine stichwortartige Zusammenstellung wiederkehrender Aspekte. Jene Aspekte dürften auf Diskurse verweisen, die zumindest 2012 aktuell waren. Im Zuge der Auswertung dieser und weiterer Quellen entsteht also eine nicht-hierarchisierte Sammlung von den Studierenden mehr oder weniger verständlichen Begriffen, die es beispielsweise im Zuge von Einzel-, Gruppen- und/oder Projektarbeiten zu systematisieren gilt:

- 13. Januar
- Bergbau, Kohle, Stahl
- Europa, Europastatut
- Föderalismus, Föderalismus-Reform
- JoHo
- Kohle
- ‚Reich'
- Rückgliederung
- Saarabstimmung 1935, Saarabstimmung 1955
- Saargebiet, Saarstaat, Saarland

- *Status quo*
- Strukturwandel
- Südweststaat
- Versailler Vertrag
- Völkerbund
- Zweisprachigkeit

In einen Zusammenhang gebracht, ergibt die Recherche der Begriffe in etwa folgendes Bild, wobei im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht alle Begriffe thematisiert werden: Das heute als Saarland bezeichnete Bundesland ergab sich als Einheit erst aus den Konsequenzen des Ersten Weltkriegs und dem Versailler Vertrag, das heißt 1918/19 bzw. 1920. Bis 1935 stand das damalige ‚Saargebiet' unter Verwaltung des Völkerbundes, wobei Frankreich für 15 Jahre das Nutzungsrecht insbesondere an den Kohlegruben hatte. Am 13. Januar 1935 fand die erste Saarabstimmung statt, deren Wahlkampf vermutlich wenig strittig verlaufen wäre, wären nicht 1933 in Deutschland die Nationalsozialisten an die Macht gekommen. Aus dieser Entwicklung ergaben sich für die Volksabstimmung statt zwei Optionen drei: „Vereinigung mit Deutschland", „Vereinigung mit Frankreich" oder „Beibehaltung der gegenwärtigen Rechtsordnung (Status quo)". Rund 90 % der Bevölkerung des Saargebietes stimmten für die ‚Heimkehr' ins ‚Reich'. Nach dem Zweiten Weltkrieg ergab sich eine bedingt analoge Situation: 1945 wurde das Gebiet in kulturelle und wirtschaftliche Abhängigkeit zu Frankreich gestellt; 1948 erfolgte die Einführung einer eigenen Staatsbürgerschaft. Für 1955 wurde eine zweite Saarabstimmung angesetzt. Dieses Mal wurde über das ‚Europa-' bzw. ‚Saarstatut' abgestimmt, demzufolge Saarbrücken einen ähnlichen Status erhalten hätte wie Brüssel oder Luxemburg. Die Ablehnung („Nein"; vgl. dazu auch Franz 2005) des Saarstatuts wurde als Entscheidung für Deutschland gewertet, so dass das Saargebiet 1957 als zehntes Bundesland – dem „Saarland" – Teil der Bundesrepublik wurde („Rückgliederung"). Die vollständige wirtschaftliche Eingliederung erfolgte jedoch erst 1959; bis dahin galt der Französische Franc. Mit dem Niedergang der Kohle- und Stahlindustrie ging ein Strukturwandel einher, der im Saarland weniger erfolgreich verlief und erst später Erfolg zeigte als beispielsweise im Ruhrgebiet.

Die Studierenden lernen auf diese Weise nicht nur Teile der ‚deutschen' und/oder ‚französischen', sondern der europäischen Geschichte kennen, die keineswegs als Selbstzweck im Sinne der Aneinanderreihung historischer Daten zu verstehen ist, sondern als Grundlage für die Diskussion beispielsweise von Identitätsfragen: Was bedeutet es für einen Menschen, nicht den Ort, aber die Staatsangehörigkeit zu wechseln, und dies möglicherweise mehrfach im Laufe des Lebens? Welche

Beziehungen bestehen zwischen Sprache und Identität? Inwiefern können damit auch Machtfragen verbunden sein? In welchen Zusammenhängen werden Fragen dieser Art relevant? Die spezifischen Besonderheiten der Grenzregion äußern sich auch in den Bezeichnungen neuer regionaler Konstruktionen wie der „Euroregion SaarLorLux",[4] der sich daraus entwickelnden Großregion oder dem „Eurodistrict SaarMoselle",[5] die sich jenseits nationaler Grenzen bewegen. Die damit einhergehenden Diskurse wären zweifellos eine eigene Recherche wert.

Als Unterrichtsgrundlage eignen sich auch Materialien, die zum Beispiel die „Region Saarbrücken" selbst herausgibt (z. B. Kongress- und Touristik Service Region Saarbrücken (Hrsg.; 2004). Ebenfalls herangezogen werden können Publikationen des Landesarchivs, in denen Geschichtsschreibung unter anderem mittels vergleichender sprachlicher Bilder vorgenommen wird, etwa in Form der Kategorisierung „‚Schwedische' Saar" (Burgard/Linsmayer (Hrsg.) 2005, S. 290). Weitere Texte, die zudem kurz gehalten sind, finden sich in den Bänden der Reihe „111 Orte", von denen es für das Saarland gleich zwei gibt. Historische Entwicklungen, nicht zuletzt auch deren Komplexität, lassen sich an nahezu jedem der Beispiele verdeutlichen, die vielfach Eigenschaften von ‚Erinnerungsorten' im Sinne von Pierre Nora (1984/1986/1992) bzw. François/Schulze (2001) aufweisen, zum Beispiel „Der Sender Felsberg"[6] und „Das Staatstheater".[7] Ähnlich lässt sich mit einigen der in *Saar und Welt im Spiegel der Saarbrücker Zeitung* (Herbst (Hrsg.) 2012) abgedruckten Zeitungstexte arbeiten. Die genannten Quellen verweisen allesamt auf die eingangs erwähnten ‚chronologischen Muster' in der Terminologie Altmayers.

Für die differenzierte und möglicherweise stärker subjektive Betrachtung eines Teils der Begriffe und der dahinterstehenden Phänomene kann Literatur ein geeignetes Medium sein, zumal ihr das Potential innewohnt, tatsächliche oder vermeintliche Wissensbestände und die damit einhergehenden Gewissheiten immer wieder in Frage zu stellen. Im Zuge der beiden Saarabstimmungen entstand eine

---

4 Vgl. das vom Ministerium für Finanzen und Europa des Saarlandes betriebene Portal der *Euroregion SaarLorLux*; http://www.saarland.de/saarlorlux.htm [01.07.2017].

5 Vgl. die Homepage des Europäischen Verbunds für Territoriale Zusammenarbeit „Eurodistrict SaarMoselle"; http://www.saarmoselle.org/ [01.07.2017].

6 Gitzinger 2010, S. 174 f.; Stichworte: mit *Europe 1* einziger genuin französischer Rundfunksender auf deutschem Territorium, stärkster Sender Deutschlands, *Telesaar* 1954–1958 in französischer TV-Norm.

7 Gitzinger 2011, S. 162 f.; Stichworte: neues Theatergebäude als „kulturelles Bollwerk gegen Frankreich" nach 1935, Wagners *Fliegender Holländer* zur Einweihung 1938, Mozarts *Zauberflöte* zur Wiedereröffnung 1948.

Vielzahl literarischer Zeugnisse, die das Gebiet, seine Identität – oder besser: eine von zahlreichen möglichen Identitäten – zum Gegenstand haben (vgl. für 1935 insbesondere Schock (Hrsg.) 1984; für 1955 Scholdt 1997, Scholdt 2003, Grub 2008a). Betrachten lassen sich diese Phänomene sowohl mittels zeitgenössischer Texte und Dokumente als auch mittels Erinnerungen, beispielsweise in Texten, die dem autobiographischen Schreiben im weitesten Sinne zugeordnet werden können. Für die erste Saarabstimmung sei exemplarisch auf Bertolt Brechts (1898–1956) *Saarlied* verwiesen; für die zweite kann man nur auf weniger prominente Autoren zurückgreifen oder auch mit Schlagern arbeiten, zum Beispiel Wolfgang de Benkis und Bert Bergers (1945–2012) *Un do druff*. Beide Texte verweisen auf inzwischen historische Diskurse, die aber bis heute präsent sind, fortwirken und somit relevant für eine ‚Diskursfähigkeit' der Studierenden sind.

Textbeispiel 1: Bertolt Brecht: *Das Saarlied* (Gedicht, 1934; Auszüge)

> Refrain:
>
> Haltet die Saar, Genossen
> Genossen, haltet die Saar.
> Dann werden das Blatt wir wenden
> Ab 13. Januar.
>
> Letzte Strophe:
>
> Da werden sie sich rennen
> An der Saar die Köpfe ein
> Das Deutschland, das wir wollen, muß
> Ein andres Deutschland sein. (Brecht 1993: 219 f.)

Diskutieren lassen sich in diesem Zusammenhang selbstverständlich nicht nur inhaltsbezogene, sondern beispielsweise folgende, auch auf die Literarizität des Textes bezogene Fragen:

- Wie reagiert Literatur auf Welt/Umwelt im weiteren und politische Ereignisse im engeren Sinne?
- Inwiefern bestehen gerade in den deutschsprachigen Ländern enge (engere?) Zusammenhänge zwischen Literatur und Politik?
- Welche Funktionen hat Literatur im Zusammenhang mit politischen Ereignissen (hier: der ersten Saarabstimmung) bzw. welche Funktionen werden ihr zugeschrieben?
- Wie unterscheiden sich zeitgenössische Texte zum Thema von solchen, die die Saarabstimmung rückblickend betrachten, z. B. Autobiographien?

Weitere Fragen können sich auf den Literaturbegriff, Gattungsfragen etc. beziehen. An einem vergleichsweise kurzen und übersichtlichen Text lassen sich folglich auch grundlegende literaturwissenschaftliche Fragen behandeln – eine Vorgehensweise, die auch deshalb sinnvoll erscheint, weil zugleich deutlich wird, dass literarische Texte eben nicht auf ihre inhaltliche Ebene im Sinne der Illustration landeskundlicher Phänomene reduziert werden sollten. Insofern verstehen sich die hier angedeuteten Ideen auch als Plädoyer für eine die Disziplinen übergreifende Lehre.

Textbeispiel 2: Wolfgang de Benki/Bert Berger: *Un do druff* (Schlager, 1983)

Isch kenn Hamburch un Berlin,
un von Deitschland han ich vill gesiehn.
Gebor bin ich hier an der Saar,
die mol deitsch un mol franzeesisch war.
Un so bin isch aus annerm Holz.
Un do druff, do druff bin isch e bisje stolz.

Ei joo, mei Vadder war e Berschmann,
dehäm bei uus, do hamma Geiß gehann.
Se han misch uff die Schul geschickt,
un mei Pullover ware selbschdgestriggd.
Denn mei gudd Mudder, jo, die wollt's.
Un do druff, do druff, do war se rischdisch stolz.

Und '56 beim JoHo:
Die Saar wird wieder deitsch,
was war mei Vadder froh.
Er hat gesaad: Isch bin kään Saarfranzos.
Domols war bei uns de wahre Deiwel los.
Er war so stur wie e Steer Holz.
Un do druff, do druff, do isser heit noch stolz.

Mei ältschder Bruder is de Pit,
er war faschd zwölf Johr uff der Eisehitt.
Jetzt han se 'm sei Papiere genn,
er hat geheilt e' ganzi Naachd dahemm.
Er hat de Stahl umsunschd geschmolz.
Un do druff, do druff, do isser nimmeh stolz.

Doch mei klään Schweschder, die hat's gepackt,
sie hat e Bar am Sankt Johanner Markt.
Sie hat die Buud gerammelt voll bis vier,
un selbschd die Bolizei trinkd heimlisch dort ihr Bier.

Denn vor der Dier, do hat se Holz.
Un do druff, do druff, un do druff is se stolz.

Dehemm bin isch es schwarze Schaaf,
em Glick bin isch nur hinnerher gelaaf.
Doch wenn isch dann mein Liedsche sing,
un dann die Leid so e bisje glicklisch sinn,
do hann isch Riesefreid, was soll's.
Un do druff, do druff bin isch e bisje stolz.

Mir sinn an der Saar geboor,
dorum hann mir die Mut aach nie verloor.
Aach wenn die annre driwwer lache,
die kenne 's ganz beschdimmd nidd besser mache.
Denn die sinn nidd aus uuserm Holz.
Un do druff, do druff sinn mir e bisje stolz.

Mir sinn halt aus annerm Holz,
un do druff, do druff sinn mir e bisje, e ganz klään bisje,
sinn mir e klääns bisje stolz. (De Benki/Berger 1984; meine Transkription, F.Th.G.)

Der Text birgt ein gewisses Irritationspotential, das sich durchaus pädagogisch nutzen lässt: So ist die kolpotierte Aussage des Vaters, eben kein „Saarfranzos" zu sein und damit eine aus mindestens zwei Regionen/Staaten zusammengesetzte Identität zu haben, möglicherweise überraschend. Vielmehr wird eine eigene Identität eingefordert, deren Bildung in deutlicher Abgrenzung zu Frankreich erfolgt. Betont wird jene eigene Identität, die offenbar auf mehr oder weniger kollektive Erfahrungen wie die des Bergbaus zurückgeht, noch einmal in der letzten Strophe, indem das lyrische ‚Ich' zum ‚Wir' wechselt und eine Abgrenzung zu Nicht-Saarländern vorgenommen wird: „die annre". Es geht nicht darum zu beurteilen, ob dies ‚richtig' oder ‚falsch', ‚angemessen' oder ‚unangemessen' ist, sondern zunächst einmal nur darum, die dargestellten Positionen als eine von potentiell zahlreichen Äußerungen eines breiten Spektrums zur Kenntnis zu nehmen.[8]

Auf der Grundlage der Texte kann also gut erörtert werden, wie Identität zusammengesetzt sein kann – ob sie nun primär kulturell, politisch oder wie auch immer motiviert ist. Dies ist für die hier interessierenden Zusammenhänge äußerst relevant, zumal auch die Frage, was denn ‚deutsch' sei, am Beispiel des

8 Als weiteres Mittel der Abgrenzung fungiert der Dialekt, der nicht nur für Nicht-Muttersprachlerinnen und Nicht-Muttersprachler eine Schwierigkeit darstellen dürfte. Dies muss jedoch nicht zum Problem werden, wenn im Rahmen der Vorentlastung verschiedene Wörter vorgegeben werden; zudem lässt sich *Un do druff* gut in Auszügen behandeln.

Saarlandes ebenso gut zu behandeln ist wie Fragen von ‚Regionalisierung(en)', ‚Globalisierung(en)', Hybridität und Grenze(n) bzw. deren Überschreitung(en). Will man mit Literatur weiterarbeiten, so eignen sich hierfür Texte beispielsweise von Ludwig Harig (*1927), Johannes Kühn (*1934) und Alfred Gulden (*1944), historisch eventuell Gustav Regler (1898–1963). Es geht bei der Auswahl der Autoren auch nicht darum, dass diese Saarländer sind bzw. im Saarland ihren Lebensmittelpunkt haben oder hatten, sondern um die Bezugnahmen auf diesen Autoren buchstäblich naheliegende Phänomene, denen sie auf einer ästhetischen Ebene begegnen. Dies ließe sich zum Beispiel an Alfred Guldens *Die Grenze* zeigen (vgl. Gulden o. J.) – einem Gedicht, das seinem Gegenstand im Dialekt, auf Hochdeutsch und auf Französisch begegnet.

Textbeispiel 3: François-Régis Bastide: *Wandererfantasie* (Roman, 1976/2006)

Arbeiten lässt sich auch mit einem Auszug aus dem autobiographisch inspirierten Roman *La fantaisie du voyageur* / *Wandererfantasie* (1976, dt. 2006) von François-Régis Bastide (1926–1996), der als französischer Kulturoffizier nach dem Zweiten Weltkrieg eine nicht-alltägliche Aufgabe wahrnahm, die im Zusammenhang mit der Frage nach der Konstruktion von Identität interessant erscheint:

> Zuerst fing ich an, das Erkennungsmerkmal, das *Pausenzeichen*, von Radio Saarbrücken auszuarbeiten. Ich glaubte, das sei ganz einfach. Eine Unterbrechung zwischen den Meldungen. Ich brauchte Wochen, um etwas zu finden, was zugleich Bergarbeiter- und Kohlenlied, Hoffnungslied, Frankreich und Sehnsucht nach Deutschland war, was zu vergessen ich mich hütete. Ich nahm alles selbst auf, die rechte Hand an der Celesta, die linke Hand am Klavier, und beim Mischen fügte ich noch einige Paukenschläge hinzu. Es machte mir sehr viel Spaß, ebenso dem Tontechniker, der noch nie so etwas gemacht hatte, er fand, daß es etwas zu modern sei. Da unsere saarländischen Programme sehr kurz waren, wurde jedesmal, wenn es nichts anderes gab, meine kleine Saarmusik gesendet. Es kam vor, daß ich sie mir abends zu Hause so lange anhörte, wie sie gespielt wurde. Dieses unbewegte Herunterleiern des immer gleichen *gling glang gling bumm* versetzte mich in die stupideste Ekstase, aber ich war glücklich. (Bastide 2006, S. 179 f.; Hervorhebungen im Original)

Textbeispiel 4: Johannes Kühn: *Der Weltmann* (Gedicht, 1992)

Als letztes Textbeispiel sei ein Gedicht von Johannes Kühn zitiert, an dem unter anderem ein spezifisches Verhältnis von Globalisierung und Regionalisierung deutlich wird. In vielen seiner Gedichte nimmt Kühn das Gasthaus zum Ausgangspunkt; es ist nahezu der einzige Ort, an dem das lyrische Ich sich Fremdheitserfahrungen aussetzt. Es erscheint ein „Weltmann":

> Von Weltstädten spricht er gelangweilt und gähnt.
> Und überall haben die Frauen Beine.

Sein Haarschnitt, in Londoner Vorstadt jetzt Mode,
beweist, daß er dort war und lebte.
Er lügt portugiesisch.
Sardinien kennt er wie ein römischer Fischer,
Ruhe lernte er bei den Negern
in heißen Sommernachmittagen
ganz schlangenfaul.

In Ungarn essen sie auch und viel besser.
Die Finnen sprechen eine Sprache, die anders ist.
Dicht unter den Wolken schlief er im Flugzeug,
auch das ist die Welt.

Die Betten in anderen Ländern!
Die Länder mit anderen Flöhen
und anderen Sonnen rühmt er wie scheckige Kühe.

Dann bricht er ab,
bleibt voll Geheimnis,
ganz wie die Welt,
er hat gelernt.

Als Gast trinkt er Kaffee,
der duftet deutsch um den Kuchen. (Kühn 1992, S. 103)

Vom „Weltmann" kolportierte Oberflächlichkeiten und Selbstverständlichkeiten werden hier aneinander gereiht, um sodann ironisch gebrochen zu werden – eine Vorgehensweise, die als Mittel der Distanzierung seitens des lyrischen Subjekts interpretiert werden kann. An Kühns Lyrik fallen nicht zuletzt die spezifischen Selbst- und Fremdbilder bzw. Selbstbeschreibungen und teilweise überraschenden Fremdzuschreibungen sowie die verschiedenen Perspektivierungen und räumlichen Verortungen auf (vgl. dazu Grub 2008b). Was über den „Hügelring" (vgl. Kühn 2002, S. 142) seiner Heimat hinausgeht, wird oft medial tradiert, beispielsweise über die *Zeitung am Kaffeetisch*: „Viel, viel weiter als Australien / flieg ich am Kaffeetisch, / Riesenschmetterling in der Hand, / meine Zeitung" (Kühn 1989, S. 49). Jene Reise des lyrischen Ichs dürfte allerdings eher auf utopische als auf konkret erfahrbare Räume verweisen.

5 Zusammenfassung, (Selbst-)Kritik und Ausblick

Mit Recht lässt sich fragen, was denn nun eigentlich neu oder gar innovativ an den hier vorgestellten Überlegungen sein mag, zumal Altmayers Ansatz lediglich den Ausgangspunkt dafür darstellt. Zunächst einmal ist es wichtig zu betonen, dass der Ansatz von jeglichen und ohnehin nicht einzulösenden Überblicks- oder gar

Vollständigkeitsansprüchen im Hinblick auf die Vermittlung von Zahlen, Daten und Fakten befreit ist.

Es geht vielmehr um kulturelle Muster bzw. Diskurse, wobei vom Saarland im Besonderen bzw. vom Föderalismus im Allgemeinen in der Lehre der Landeskunde ausgegangen wurde, um dann übergreifende und schließlich auch literaturwissenschaftliche Fragestellungen zu thematisieren. An den Beispielen dürfte deutlich geworden sein, dass sich bestimmte Fragestellungen an auf das Saarland bezogenen Beispielen besonders gut erarbeiten lassen.

Gerade hier funktionieren Muster nationaler Identitätszuschreibungen offenbar häufig nicht, sondern treten zu Gunsten regional verankerter Identitäten zurück, die wiederum über spezifische Aspekte konstituiert werden, zum Beispiel den Bergbau. Dass jene Aspekte mit Mythisierungsprozessen einhergehen, mag nahe liegen und ist vermutlich ein typisches Kennzeichen, das wiederum für die Lehre genutzt werden kann.[9]

Die hier unterbreiteten Anregungen setzen konsequent auf die Aktivitäten der Studierenden, die über weite Strecken autonom arbeiten, indem sie selbständig Texte und Quellen recherchieren, deren Informationsgehalt sie kritisch bewerten müssen. Auf diese Weise sind sie nicht nur aktiv an der Organisation und Gestaltung des eigenen Lernprozesses beteiligt, sondern reflektieren diesen zugleich. Im Seminar findet in Form von Diskussionen vor allem der Austausch über die recherchierten Informationen statt; dies kann auch online über eine Lernplattform geschehen.

Somit wird die im Extremfall vorlesungsartige, frontale und damit weitgehend einseitige und wenig reflektierte Vermittlung vermeintlich gesicherter Wissensbestände vermieden, während generische Kompetenzen wie die der selbständigen Recherche von Quellen und deren Kritik systematisch gefördert und geübt werden. Angesichts der in Schweden vergleichsweise geringen Zahl von Kontaktstunden erscheint diese Form der Effektivisierung der Lehre nicht nur sinnvoll, sondern geradezu alternativlos.

Am Beispiel des Saarlandes in einem neuen Verständnis des Begriffs von ‚Region' dürfte auch – obwohl dies hier nicht explizit thematisiert wurde – deutlich geworden sein, wie sinnvoll eine Verbindung von Landeskunde und Literatur(-wissenschaft) in der Lehre sein kann. Dies sollte keineswegs missverstanden werden: Literarische Texte spiegeln in ihrer Komplexität eben nicht unbedingt eine wie auch immer geartete ‚Realität'.[10] Dagegen greifen und werfen

9 Vgl. dazu auch den Ausstellungskatalog von Steiner u. a. (Hrsg.) 2012, der gleich mehrere mit diesen Aspekten zusammenhängende Ebenen bedienen dürfte.

10 Dies lässt sich gut an dem oben zitierten Auszug aus Bastides Roman *Wandererfantasie* belegen: So heißt es auf der von Rainer Freyer initiierten Webseite *Saar–Nostalgie* unter

sie Fragen auf, und die Auseinandersetzung mit ihnen kann zur Förderung der kritischen und differenzierten Reflexion und damit letztlich zur freien Meinungsbildung beitragen. Angestrebt wird also kein hierarchisches Verhältnis zweier Disziplinen, in dessen Rahmen beispielsweise landeskundliche Inhalte durch Literatur ‚illustriert' würden, sondern eine im Idealfall symbiotische Verbindung auf Augenhöhe.

Literatur

Altmayer, Claus (2015): Regionen des deutschsprachigen Raums als Thema der Landeskunde. In: Becker, Christine / Grub, Frank Thomas (Hrsg.): *Perspektive Nord. Zur Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde*. Frankfurt a. M.: Peter Lang (*Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur; 2*), S. 9–29.

Altmayer, Claus (Hrsg.); Hamann, Eva / Magosch, Christine / Mempel, Caterina / Vondran, Björn / Zabel, Rebecca (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Bastide, François-Régis (1976): *La fantaisie du voyageur*. Paris: Éditions du Seuil.

Bastide, François-Régis (2006): *Wandererfantasie. Roman*. Aus dem Französischen von Eugen Helmlé und Alfred Diwersy. Mit einem Nachwort von Gisela Wand, Erläuterungen von Josef Gros & Alfred Diwersy, Biographischem von Stefan Weszkalnys und einer Nachbemerkung des Herausgebers [Ralph Schock]. Blieskastel: Gollenstein (*Reihe „Spuren"*).

Brecht, Bertolt (1993): Das Saarlied. Der 13. Januar. In: Brecht, Bertolt: *Gedichte 4. Gedichte und Gedichtfragmente 1928–1939*. Bearbeitet von Jan Knopf und Brigitte Bergheim unter Mitarbeit von Annette Ahlborn, Günter Berg und Michael Duchardt. Berlin/Weimar: Aufbau-Verlag / Frankfurt a. M.: Suhrkamp (*Brecht, Bertolt: Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Hrsg. von Werner Hecht, Jan Knopf, Werner Mittenzwei, Klaus-Detlef Müller; 14*), S. 219 f.

---

http://www.saar–nostalgie.de/RadioSaarbruecken.htm#Pausenzeichen: „Da Bastide Ende 1946 nach Saarbrücken kam, dürfte sich die von ihm geschilderte Episode 1946 oder 1947 abgespielt haben. Die Beschreibung des von ihm bearbeiteten Stücks passt aber nicht zu dem im ersten PZ verarbeiteten Lied ‚Kein schöner Land…', denn darin ist zwar eine Celesta zu hören, aber es gibt keine Paukenschläge, und es ist eigentlich auch kein ‚Bergarbeiter- und Kohlenlied'. Als ein solches könnte man eher das PZ mit dem Beginn des Steigerlieds bezeichnen; aber dieses wurde erst etwa 1956 geschaffen […]. Vielleicht spielte Bastide die Erinnerung einen Streich, als er über dieses Thema (erst 1976!) in seinen Roman schrieb. Oder er hat ‚phantasiert', wie es der Titel seines Werks ja auch andeutet." [01.07.2017]

Burgard, Paul / Linsmayer, Ludwig (2005): *Der Saarstaat. / L'Etat Sarrois. Bilder einer vergangenen Welt. / Images d'un monde passé*. Zweite Auflage / Deuxième Edition. Saarbrücken: Vereinigung zur Förderung des Landesarchivs Saarbrücken (*Echolot. Historische Beiträge des Landesarchivs Saarbrücken; 2 / Echolot. Publications historiques des archives régionales de Sarrebruck; 2*).

Caspari, Lisa (2012): Bergbau, Hightech, Abwanderung. Der saarländischen Wirtschaft geht es gut. Der Strukturwandel weg von der Kohle hin zu IT ist gelungen. Und doch gibt es viele Probleme an der Saar. In: *Die Zeit*, 22.03.2012; auch online zugänglich unter: http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2012-03/saarland-wirtschaft-wahlkampf [01.07.2017].

Dausend, Peter (2012): So viel Feindschaft auf so wenig Raum. Man duzt sich, aber man hasst sich: Eine Reise in die saarländische Seele anlässlich der Landtagswahl am Sonntag. In: *Die Zeit*, 22.03.2012; auch online zugänglich unter: http://www.zeit.de/2012/13/Landtagswahl-Saarland/komplettansicht [01.07.2017].

De Benki, Wolfgang / Berger, Bert (1984): *Un do druff*. Online: https://www.youtube.com/watch?v=r2rZad9-tBA [01.07.2017].

Europäischer Verbund für Territoriale Zusammenarbeit „Eurodistrict SaarMoselle": *Eurodistrict SaarMoselle* [Homepage]. Online: http://www.saarmoselle.org/ [01.07.2017].

François, Etienne / Schulze, Hagen (Hrsg.) (2001): *Deutsche Erinnerungsorte* I–III. München: C.H. Beck.

Franz, Gerhard (2005): *Der Sieg der Neinsager. 50 Jahre nach der Abstimmung über das Saarstatut*. Blieskastel: Gollenstein.

Freyer, Rainer (2007–2016): Webseite *Saar-Nostalgie. Erinnerungen an frühere Zeiten im Saarland*. Online: http://www.saar-nostalgie.de/RadioSaarbruecken.htm#Pausenzeichen [01.07.2017].

Gitzinger, Peter (2010): *111 Orte im Saarland, die man gesehen haben muss*. [o. O.]: Hermann-Josef Emons Verlag.

Gitzinger, Peter (2011): *111 Orte im Saarland, die man gesehen haben muss*. Band 2. [o. O.]: Hermann-Josef Emons Verlag.

Grub, Frank Thomas (2008a): Zwischen Deutschland und Europa. Zur Rolle der saarländischen Autorinnen und Autoren im Rahmen der Volksabstimmung 1955. In: Parry, Christoph / Voßschmidt, Liisa (Hrsg.): *Europäische Literatur auf Deutsch? Beiträge auf der 13. Arbeitstagung* Germanistische Forschungen zum Literarischen Text. *Vaasa 18.–19.5.2006.* München: Iudicium (*Perspektiven. Nordeuropäische Studien zur deutschsprachigen Literatur und Kultur; 2*), S. 141–154.

Grub, Frank Thomas (2008b): „Nie verließ ich gern den Hügelring". Lokalisierungsversuche und Positionsbestimmungen in der Lyrik Johannes Kühns. In:

Hellström, Martin / Platen, Edgar (Hrsg.): *Zwischen Globalisierungen und Regionalisierungen. Zur Darstellung von Zeitgeschichte in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur (V)*. München: Iudicium (*Perspektiven. Nordeuropäische Studien zur deutschsprachigen Literatur und Kultur; 4*), S. 177–196.

Gulden, Alfred (o. J.): *Die Grenze*. Online: https://www.lmz-bw.de/uploads/media/Alfred_Gulden_-_Die_Grenze.pdf [01.07.2017].

Herbst, Peter Stefan (Hrsg.) (2012): *Saar und Welt im Spiegel der Saarbrücker Zeitung. 250 Jahre Saarbrücker Zeitung 1761–2011*. Merzig: Gollenstein.

Kirch, Daniel (Hrsg.) (2014): *Ist das Saarland noch zu retten? Analysen und Prognosen zur Eigenständigkeit in Zeiten der Schuldenbremse*. Saarbrücken: Gollenstein.

Kongress- und Touristik Service Region Saarbrücken (Hrsg.) (2004): *Die Region auf einen Blick. Ihr Reiseplaner mit Unterkünften in Stadt und Land*. Saarbrücken: Kongress- und Touristik Service Region Saarbrücken.

Kühn, Johannes (1989): *Ich Winkelgast. Gedichte*. Hrsg. von Irmgard und Benno Rech. München/Wien: Hanser.

Kühn, Johannes (1992): *Salzgeschmack. Gedichte*. Hrsg. und mit einem Nachwort versehen von Irmgard und Benno Rech. 4. Aufl. Saarbrücken: Verlag „Die Mitte" [zuerst 1984].

Kühn, Johannes (2002): *Nie verließ ich den Hügelring*. Hrsg. und mit einem Nachwort versehen von Irmgard und Benno Rech. Blieskastel: Gollenstein.

Ministerium für Finanzen und Europa, Saarland: *SaarLorLux*: [Homepage]. Online: http://www.saarland.de/saarlorlux.htm [01.07.2017].

Nora, Pierre (Hrsg.) (1984/1986/1992): *Les Lieux de mémoire*. I: *La République*. Paris: Gallimard, 1984, II: *La Nation*. Paris: Gallimard, 1986, III: *Les France*. Paris: Gallimard, 1992 (*Bibliothèque illustrée des histoires*).

Oberhauser, Fred (1999): *Das Saarland. Kunst, Kultur und Geschichte im Dreiländereck zwischen Blies, Saar und Mosel*. Köln: DuMont Buchverlag (*Kunst-Reiseführer*).

Schock, Ralph (Hrsg.) (1984): *Haltet die Saar, Genossen! Antifaschistische Schriftsteller im Abstimmungskampf 1935*. Bonn: Verlag J.H.W. Dietz Nachf.

Schock, Ralph (Hrsg.) (2005): *Hier spricht die Saar. Ein Land wird interviewt*. Drei Reportagen von Philippe Soupault, Theodor Balk und Ilya Ehrenburg. Kommentiert und mit einem Nachwort hrsg. von Ralph Schock. Blieskastel: Gollenstein (*Reihe „Spuren"*).

Scholdt, Günter (1997): Die Saarabstimmung 1935 aus der Sicht von Schriftstellern und Publizisten. In: *Zeitschrift für die Geschichte der Saargegend* XLV, S. 170–200.

Scholdt, Günter (2003): Saarländische Autoren zur Volksbefragung 1955. In: Brücher, Wolfgang (Hrsg.): *Grenzverschiebungen. Interdisziplinäre Beiträge zu einem zeitlosen Phänomen. Internationales Symposium des interdisziplinären Forschungsschwerpunktes „Grenzregionen und Interferenzräume" der Philosophischen Fakultäten der Universität des Saarlandes in Saarbrücken und Forbach 10.–12. Mai 2001*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, S. 261–305.

Steiner, Jürg / Linsmayer, Ludwig / Burgard, Paul / Klimmt, Reinhard (Hrsg.) im Auftrag der IndustrieKultur Saar GmbH (2012): *Das Erbe. Die Ausstellung zum Bergbau im Saarland. Katalog zur Landesausstellung ‚Das Erbe – Die Ausstellung zum Bergbau im Saarland' im ehemaligen Bergwerk Reden anlässlich des Abschieds vom saarländischen Steinkohlenbergbau. Eröffnung am 1. Dezember 2012*. Saarbrücken: Echolot / Vereinigung zur Förderung des Landesarchivs Saarbrücken (*Echolot. Historische Beiträge des Landesarchivs Saarbrücken; 13*).

Uppsala universitet (2014): *Kursplan för Tyska, baskurs A1* [überarbeitete Fassung vom 10.09.2014]. Online: http://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kursplan/?kKod=5TY000 [01.07.2017].

Uppsala universitet (2012): *Kursplan för Tyska, fortsättningskurs B1* [überarbeitete Fassung vom 29.02.2012]. Online: http://www.uu.se/utbildning/utbildningar/selma/kursplan/?kKod=5TY003 [01.07.2017].

Doris Wagner

‚Deutsch, das auf der Zunge zergeht'. Ein Projektvorschlag für den landeskundlichen Unterricht

Abstract: In this contribution, a project for instruction in German regional studies ('Landeskunde') is presented. The project concerns different areas of research in German culinary culture in combination with the German language. In the fifteen areas of research presented here, food and its function are explored in different contexts including, among others, literature, business, phraseologisms and German history. The areas can be expanded as desired, and they will also enable interdisciplinary explorations. In addition to the culinary culture in Germany, a similar study is also possible for Austria, Switzerland and Liechtenstein. The results for individual countries could be compared in order to establish their differences. The project presented here was primarily designed for instruction in German as a foreign language. Suggestions for the organization and practical implementation of the project will be made on both the national and international level. The suggestions are in each case distributed over one semester with fourteen weekly hours. The students could explore individual areas of research according to their interests and write their seminar or MA papers on them. For instance, for a student with an interest in phraseology, the research area of 'food in phraseologisms' would be suitable. The results could even be useful to foreign companies which cooperate with German partners, and are therefore willing to expand their knowledge of German culinary culture.

Keywords: 'Landeskunde', regional studies, German as a foreign language, German culinary culture, German language, areas of study, interdisciplinarity

1 Vorbemerkung

In diesem Beitrag wird ein landeskundliches (Lehr-)Projekt präsentiert, das die ‚deutsche' Esskultur in Verbindung mit der deutschen Sprache betrachtet. Zielgruppe sind Deutsch-als-Fremdsprache-Studierende einer Universität oder Hochschule, die sich mindestens im Bachelor-, besser aber bereits im Masterstudium befinden. Das Projekt kann sowohl in Form von Kontaktunterricht in einem Seminarraum durchgeführt werden als auch virtuell unter Beteiligung von Deutsch-als-Fremdsprache-Studierenden unterschiedlicher Universitäten.

Zur ‚Esskultur' existiert eine Reihe von Einzeluntersuchungen, meines Wissens jedoch keine geschlossene Darstellung mit möglichst vielen Untersuchungsbereichen in Verbindung mit der deutschen Sprache. Ein solcher Anspruch dürfte

auch nur schwer einzulösen sein, da das Essen ein soziales Totalphänomen ist und somit Gegenstand des Interesses unterschiedlicher Disziplinen bzw. Forschungsrichtungen.[1] Untersuchungen über die Möglichkeiten und das Potential der Thematisierung von Essen innerhalb der Sprach- und Kulturvermittlung sind kaum zu finden.

Essen ist ein Grundbedürfnis, dem sich niemand entziehen kann. Entsprechend präsent und spezifisch sind Speisen in unterschiedlichen Kulturen. Insofern scheint es plausibel, dass über menschliche Grundbedürfnisse leichter Anschlussmöglichkeiten und Kontaktebenen zwischen Kulturen geschaffen werden können. Das vorgestellte Landeskunde-Projekt soll Deutsch-als-Fremdsprache-Studierenden über die deutsche Sprache einen Zugang zu unterschiedlichen Bereichen menschlichen Daseins im Kontext des Kulinarischen vermitteln; jene Bereiche sind in der ‚deutschen Kultur'[2] angesiedelt und sollen im Rahmen des Deutschstudiums in ein Verhältnis zueinander gebracht werden. Beispiele für Untersuchungsfragen sind kulturgebundene Bezeichnungen und ihre Übersetzung, die Präsentation von Speisen in der Werbung, Essen und ‚Zeitgeist', Bezeichnungen für neue Speisen, das esskulturelle Erbe der ‚Gastarbeiter' in Deutschland u.v.m. Alle Untersuchungsbereiche können kontrastiv bearbeitet werden, um landesspezifische Unterschiede und Gemeinsamkeiten sichtbar zu machen. Zudem können alle thematisierten Untersuchungsbereiche auf Getränke ausgedehnt werden. Auch eine Ausweitung der Untersuchung auf die anderen deutschsprachigen Länder (Österreich, Schweiz, Liechtenstein) ist möglich.

---

1 Einzeluntersuchungen gibt es vor allem im Bereich der Kulinaristik. Hier sind u. a. zu nennen Wierlacher/Neumann/Teuteberg (Hrsg.) 1993, Wierlacher/Bendix (Hrsg.) 2008, Wierlacher (Hrsg.) 2012, Bendix/Fenske (Hrsg.) 2014, Cölfen (Hrsg.) 2015. Der Kulinaristik war auch eine eigene Sektion des *IVG*-Kongresses 2015 in Shanghai gewidmet, vgl. [Anon.] 2015, S. 292–302.

2 Schnell (Hrsg.; 2000, S. 267) begreift ‚Kultur' einerseits als Kultur des Machens (gr. *poiesis*) und andererseits als Kultur des Handelns (gr. *prâxis*). Wie sich dieses Machen und Handeln manifestiert, kommt meines Erachtens am besten in der Definition von Hecht/Andersen/Ribeau (1989, S. 163) zum Ausdruck: „Culture has both material and symbolic manifestations, including a common code or language, heritage, history, social organization, norms, knowledge, attitudes, values, beliefs, objects, and patterns of perceptions that are accepted and expected by an identity group. Further, culture is expressed in verbal and nonverbal interaction styles, proverbs, institutions, ceremonies, stories, religion, and politics." Es ist jedoch zu beachten, dass eine Kultur niemals stabil bleibt, sondern sich ständig verändert, sowohl in einer größeren Gemeinschaft (z. B. Nation), als auch in kleineren Regionen.

Zunächst werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie die deutsche Sprache aus einer kulinaristischen Perspektive heraus untersucht werden kann. Mittels dieser Perspektive sollen unterschiedliche wissenschaftliche Bereiche eröffnet werden, in denen Essen thematisiert wird, z. B. Literatur-, Politik-, Geschichts- und Kulturwissenschaften. Im Zuge der studentischen Arbeit können die Ergebnisse der untersuchten Bereiche, je nach Umfang, auch in Form von Seminar- , Bachelor- oder Masterarbeiten präsentiert werden. Überdies ist zu überlegen, die erarbeiteten Ergebnisse ausländischen Firmen zur Verfügung zu stellen, die mit Deutschland zusammenarbeiten und sich mit der deutschen Ess- und Landeskultur vertraut machen möchten. Der Beitrag wird abgeschlossen mit einem Vorschlag zur praktischen Umsetzung des Projekts. Dessen Ziel ist es, den Deutsch-als-Fremdsprache-Studierenden einen vielseitigen Zugang zur deutschen Kultur und Landeskunde zu ermöglichen. Im konkreten Fall erfolgt der Zugang über die deutsche Esskultur in Verbindung mit der deutschen Sprache, deren Repräsentationen in so unterschiedlichen Bereichen wie Werbung und Werbesprache, Phraseologie, Literatur und Geschichte zum Ausdruck kommen.

2 Präsentation einiger Untersuchungsfragen zur Kulinaristik

Im Folgenden werden exemplarisch einige Untersuchungsfragen und -bereiche genauer vorgestellt. Den Studierenden können für die praktische Durchführung ihrer Untersuchung Leitfragen zu den jeweiligen Untersuchungsbereichen gegeben werden, die ihnen einen ersten Zugang zum Thema ermöglichen.

2.1 Essen und Sprache

2.1.1 Neue Speisen und ihre Bezeichnungen

Wenn in eine – auch über Sprache definierte – ‚Kultur‘ bisher unbekannte neue Obst- und Gemüsearten oder Nüsse und Samen importiert werden, müssen sie auch benannt werden. Nach welchen Kriterien geschieht dies? Sind es äußerliche Kriterien, z. B. die Form (*Platt*pfirsich) oder Farbe (rote vs. schwarze Johannesbeere)? Dient das Herkunftsland als Namensspender (*Apfelsine* – ‚Apfel aus China‘), der Geschmack (*Sauer*kirsche vs. *Süß*kirsche) oder das Umfeld, in dem sie wachsen (*Wald*erdbeere vs. *Garten*erdbeere)? Welche anderen Möglichkeiten zur Benennung werden noch genutzt? Häufig passiert es, dass bei der Einführung einer neuen Obst- oder Gemüsesorte anfangs mehrere Bezeichnungen nebeneinander existieren, von denen sich letztendlich im offiziellen Sprachgebrauch nur eine oder zwei durchsetzen. Bei diesem Untersuchungsbereich bietet sich eine breite Untersuchungspalette an, um den Prozess der Benennung und Etablierung von Bezeichnungen herauszufinden. Die einfachste Methode wäre, die Internet-Werbungen deutscher Läden über einen

längeren Zeitraum zu vergleichen um herauszufinden, welche Bezeichnungen anfangs parallel existiert haben und welche sich letztendlich durchsetzen.

2.1.2 Das Essen im Phraseologismus

Im Deutschen ‚geht es' häufig ‚um die Wurst', das heißt ‚eine wichtige Entscheidung steht an; es geht ums Ganze; es wird ernst'.[3] Ausgehend von diesem Zitat lassen sich u. a. folgende Fragen formulieren: Welche Speisen werden in der ‚deutschen Kultur' in Phraseologismen thematisiert und wie häufig?[4] Welche sind negativ, positiv oder neutral konnotiert? Was sagen diese Phraseologismen über die ‚Landeskultur' aus? Wann sind sie überhaupt entstanden? Sicher gibt es auch Phraseologismen, die besonders frequent sind, während andere nur marginal oder nur regional bekannt sind. Hier stellt sich auch die Frage, ob es Phraseologismen im Deutschen gibt, die in anderen Kulturen im parallelen Wortlaut und der gleichen Bedeutung existieren oder in ähnlicher Form. Wenn ein Mensch oder eine Sache ‚nicht konsequent, uneindeutig […] oder nur eine halbe Sache ist', ist er bzw. sie im Deutschen ‚weder Fisch noch Fleisch',[5] im Finnischen dagegen ‚weder Fisch noch Vogel'.[6] Worauf die Unterschiede im Wortschatz zurückzuführen sind und ob diese Phraseologismen in beiden Kulturen völlig gleichbedeutend sind, bleibt herauszufinden, zum Beispiel durch Wörterbuchvergleiche.

2.1.3 Übersetzung von kulturgebundenen Bezeichnungen

Eine Untersuchung kulturgebundener Speise-Bezeichnungen und ihrer Übersetzungen bietet sich an, um herauszufinden, warum die Entscheidung einmal

3 Vgl. die entsprechenden Einträge unter https://www.redensarten-index.de/suche.php [01.07.2017].

4 Zur Untersuchung von Häufigkeiten im Sprachsystem wird mit Korpora gearbeitet, um relevante und zuverlässige Ergebnisse zu bekommen. Hier bieten sich z. B. die Korpora an, die beim *Institut für Deutsche Sprache* in Mannheim erstellt und ständig aktualisiert werden. Für Untersuchungen sind diese Korpora elektronisch frei zugänglich unter: http://www1.ids–mannheim.de/kl.html.

5 Vgl. etwa bei Heinrich Heine: *Deutschland. Ein Wintermärchen*, Caput XVII, wo es heißt: „Von jenem Kamaschenrittertum, / Das ekelhaft ein Gemisch ist, / Von gotischem Wahn und modernem Lug, / Das weder Fleisch noch Fisch ist." (Heine 1991, S. 133). Heine dreht den Phraseologismus um, nennt das Fleisch zuerst und dann den Fisch. Die Semantik bleibt davon unberührt.

6 Vgl. die entsprechenden Einträge unter https://www.redensarten-index.de/suche.php [01.07.2017]. „En tiedä, onko hän kala vai lintu" (‚Ich weiß nicht, ist er Fisch oder Vogel'); www.suomisanakirja.fi [01.07.2017].

zugunsten des ‚fremden' Begriffs und einmal zugunsten der Zielsprache fällt. Auch die Qualität der Übersetzungen könnte bewertet werden. Folgendes Beispiel verdeutlicht die Problematik: Der deutsche Discounter *Lidl* ist in vielen anderen Ländern zu finden, u. a. in Finnland. Für den finnischen Markt wird von *Lidl* jede Woche ein Anzeigenblatt mit Sonderangeboten herausgegeben, wobei es sich zum Teil um deutsche Produkte handelt, deren Bezeichnungen größtenteils ins Finnische übersetzt werden. Im Anzeigenblatt *Oktoberfest* vom 22.09.2015 wurden Produkte inseriert, die gewöhnlich in Deutschland zum Oktoberfest gegessen werden, u. a. *Leberkäse*. Dabei handelt es sich um eine in einer länglichen Form gebackene Fleischmasse, die heutzutage nur selten Leber, aber nie Käse enthält.[7] Der Begriff *Leberkäse* wurde im Anzeigenblatt mit *maksamakkara* (‚Leberwurst') übersetzt – eine misslungene Übersetzung, zumal in Finnland wie auch in Deutschland mit Leberwurst eine in einer Pelle enthaltende Wurstmasse assoziiert wird. Statt *Leberkäse* zu übersetzen, wäre eine Umschreibung des Produktes wesentlich deutlicher gewesen. Der Begriff „Oktoberfest", mit dem das Anzeigenblatt betitelt war, wurde hingegen nicht übersetzt. Es stellt sich die Frage, warum der eine Begriff unübersetzt bleibt und der andere irreführend übersetzt wird.[8]

2.1.4 Speisebegriffe mit Bezug zur deutschen Geschichte

In Deutschland gehört ein süßes Gebäck mit dem Namen *Amerikaner* zum Standardprogramm vieler Bäcker (Mundt 2009, S. 3). Es besteht aus einem hellen Eierteig, der je zur Hälfte mit dunkler Schokolade und weißem Zuckerguss überzogen wird. Einer von mehreren unterschiedlichen Geschichten zufolge haben die Amerikaner nach dem Zweiten Weltkrieg dieses Gebäck als *Black and White Cookie* aus ihrem Heimatland mitgebracht; in Deutschland wurde kurzerhand die Bezeichnung „Amerikaner" dafür gefunden. Einer anderen Erklärung zufolge wurde das Gebäck ursprünglich mit Hirschhornsalz gebacken, einem Gemisch aus Ammoniumhydrogencarbonat, Ammoniumcarbonat und Am-

---

7 Leberkäse: „landschaftlich, (besonders) süddeutsch Art Hackbraten aus sehr fein gewiegtem Kalbsfleisch oder Schweinefleisch, Speck und Gewürzen"; www.dwds.de/wb/Leberkäse [01.07.2017]. Im *Duden. Deutsches Universalwörterbuch* hingegen heißt es: „Gericht aus fein gehacktem Fleisch [u. gehackter Leber] mit Gewürzen, Speck, Eiern, das gebacken u. in Scheiben geschnitten [u. kurz gebraten] serviert wird" (Dudenredaktion (Hrsg.) 2011, S. 1102).

8 Im *Lidl*–Anzeigenblatt *Alpenfest* vom 07.04.2016 wird das gleiche Produkt nur noch als *Vuokamakkara* ‚Formwurst' mit dem Zusatz „perinteinen eteläsaksalainen herkku" (‚traditionelle süddeutsche Spezialität') beworben.

moniumcarbamat, weshalb man das Gebäck zunächst *Ammoniakaner* nannte, später dann *Amerikaner*.[9] Die Herkunft des Namens sowie das erste Auftauchen des Gebäcks sind bis heute nicht belegt, warten also noch auf Aufklärung. Sicher ist nur, dass das Gebäck in ein militärgeschichtliches Umfeld gehört, ebenso wie das Gebäck *Granatsplitter*, das aus einem runden Mürbeteigfuß besteht, auf den eine Mischung von Kuchenresten, vermischt mit Butter, Schokolade und anderen Zutaten gespritzt und mit Schokoladenkuvertüre überzogen wird. Mehrmals wurde versucht, das Gebäck aufgrund seines militärischen Namens umzubenennen, was aber nicht gelang. Die genaue Geschichte ist, wie beim Amerikaner auch, nicht geklärt. Auch das *Kommissbrot* gehört in dieses Untersuchungsgebiet. Zu fragen wäre bei allen Speisen, die mit der deutschen Militärgeschichte zusammenhängen, nach der Herkunft und den Motiven der Benennung.

2.2 Essen und Text

2.2.1 Essen in der Literatur

In Texten aller Gattungen spielt Essen eine Rolle und wird häufig in die Handlung integriert. Ein bekanntes literarisches Beispiel, das dem Essen eine ausführliche Behandlung zukommen lässt, ist das Gedicht *Schlaraffenland* (entstanden 1530, ursprünglich *Schlauraffenland*) des Nürnberger Schusters Hans Sachs (1494–1576). Die ersten Verse werden hier zitiert:

> Eine Gegend heißt Schlaraffenland, den faulen Leuten wohlbekannt; die liegt drei Meilen hinter Weihnachten. Ein Mensch, der dahinein will trachten, muß sich des großen Dings vermessen und durch einen Berg von Hirsebrei essen; der ist wohl dreier Meilen dick; alsdann ist er im Augenblick im selbigen Schlaraffenland. Da hat er Speis und Trank zur Hand; da sind die Häuser gedeckt mit Fladen, mit Lebkuchen Tür und Fensterladen. Um jedes Haus geht rings ein Zaun, geflochten aus Bratwürsten braun; vom besten Weine sind die Bronnen, kommen einem selbst ins Maul geronnen. An den Tannen hängen süße Krapfen wie hierzulande die Tannenzapfen; auf Weidenbäumen Semmeln stehn, unten Bäche von Milch hergehn; in diese fallen sie hinab, daß jedermann zu essen hab.[10]

Bei der Bearbeitung dieses Untersuchungsfelds können die Situation und das Umfeld, in dem Speisen vorkommen, den Fokus bilden: Werden die Speisen benannt? Wenn ja, um welche Speisen handelt es sich, und in welchem Umfeld werden sie eingenommen? Auch kann nach Funktionsunterschieden des Essens

9 Eine ausführliche Erklärung zu den drei Namensvarianten sowie zur Herstellung und Verbreitung des Gebäcks gibt z. B. Mundt (2009, S. 1–3).

10 Modernisierte Fassung; zitiert nach http://gutenberg.spiegel.de [01.07.2017].

in verschiedenen Werken gefragt werden sowie nach der Art der Speisen in verschiedenen Gesellschaftsschichten und Epochen. Dabei ist es auch wichtig, die Versprachlichung der Handlungen im Umfeld des Essens zu untersuchen; dies gilt ggf. auch für die Dialoge. Welcher Stilebene gehört die Versprachlichung an? Spiegelt die Stilebene das soziale Umfeld der Personen?

2.2.2 Präsentation von Essen in der Werbung

Ein Großteil der Werbung in den Medien bezieht sich auf Lebensmittel oder fertig zubereitete Speisen, häufig eingebettet in Gebrauchssituationen oder präsentiert in einem idealen Umfeld, das die Speisen und Getränke gut zur Geltung bringt. Dies ist häufig der Fall bei Kochzutaten, die während des Kochens von der Person, die das Essen zubereitet, ins Bild gerückt werden. Die restlichen Familienmitglieder, in der Regel gut gekleidet und sichtbar gut gelaunt, sitzen währenddessen in einer aufgeräumten, hellen Küche und warten auf das Essen. Es wäre zu untersuchen, auf welche Weise Lebensmittel visuell und sprachlich präsentiert werden. Werden dabei Unterschiede sichtbar, zum Beispiel zwischen der Präsentation von preiswerten oder teuren, edlen Produkten? Wann wird Humor eingesetzt? Gibt es bestimmte Marker, die einen kontrolliert biologischen Anbau der Lebensmittel bzw. eine kontrolliert biologische Aufzucht der Tiere suggerieren? Denkbar wäre auch zu untersuchen, ob es Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Darstellung von ‚Landeskulturen‘ gibt, wenn ein und dasselbe Produkt beworben wird. Wenn ja: Worauf sind sie zurückzuführen? Hier ermöglicht die Multimodalität von Werbung es, ggf. kulturübergreifende und möglicherweise kulturspezifische oder als kulturspezifisch dargestellte Phänomene zu betrachten.

2.2.3 Essen in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache

In den Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken bemühen sich die Autoren, neben der Vermittlung von Wortschatz und Grammatik vor allem auch die Kultur der deutschsprachigen Länder (D-A-CH-L) zu vermitteln, darunter auch die Esskultur. Hier wäre interessant zu sehen, in welchem Rahmen Speisen und Lebensmittel vorgestellt werden: Handelt es sich um Auflistungen oder werden die Speisen in bestimmte Situationen (Restaurantbesuch, Frühstück usw.) integriert vorgestellt? Handelt es sich um ‚typische‘ Speisen der deutschsprachigen Länder? Inwieweit werden Schulessen und Fast-Food berücksichtigt? Sind die vorgestellten Situationen dem Alter der Lernenden angemessen? Außerdem wäre es interessant, ggf. vorhandene Unterschiede zwischen einzelnen Lehrwerken bzw. deren Reihen zu untersuchen, um etwaige Schwerpunkte zu ermitteln.

2.2.4 Dialektale und nationale Speisekarten

Im deutschen Kultur- und Sprachraum gibt es je nach Reichweite u. a. der 2. Lautverschiebung, der Handelsbeziehungen, religiösen Zugehörigkeit, geographischen Lage und anderen Kriterien unterschiedliche Dialekte. So vielfältig wie die Dialekte sind, ist auch die regionale und lokale Esskultur. Nationalspeisen, wie sie für viele Länder selbstverständlich sind (wie in Finnland etwa *Mämmi*,[11] eine Nachspeise, die zu Ostern gegessen wird), gibt es im deutschen Kulturraum nicht, auch wenn aus der Auslandsperspektive häufig z. B. Bratwurst, Eisbein oder Sauerkraut als ‚typisch deutsches' Essen wahrgenommen wird. Im deutschen Kulturraum dominieren regionale und lokale Speisen, auf die zumindest ein Teil der Zugehörigen einzelner Regionen sehr stolz ist.[12] Dieser Stolz findet seinen Ausdruck auch auf Speisekarten, die im entsprechenden Dialekt gehalten sind. Zu fragen wäre, welche Dialekte benutzt werden und auf welche Weise die Verständlichkeit gewährleistet wird. Wird die Nennung von Speisen im Dialekt auf der Speisekarte mit einer hochdeutschen Erklärung versehen? Oder wird ein so genannter gemäßigter Dialekt benutzt, für den sich eine hochdeutsche Übertragung erübrigt? Welche Funktion hat der Dialekt auf den Speisekarten? Gibt es dominierende Dialekte? Wenn ja, welche – und was sind die Gründe dafür?

2.2.5 Fremdeinflüsse auf Speisekarten

In vielen deutschen Restaurants werden Gerichte angeboten, bei denen die verwendeten Zutaten genannt werden, aus denen sie sich zusammensetzen. Immer häufiger handelt es sich dabei um Lebensmittel aus anderen Kulturen. Auf der Speisekarte des Bistros *Brotzeit*[13] fand sich bei Abruf des Links am 19. Mai 2017 zum Beispiel unter den Salaten eine Kreation mit „Proschutto [sic!] Crudo und Mozarella".[14] Bei solchen Mischungen nicht-nativer und einheimischer Bezeichnungen stellt sich die Frage nach der Benennung dieser Lebensmittel: Bekommen sie eine deutsche Bezeichnung oder bleibt der Begriff der Originalsprache erhalten? Wird er grammatisch und phonetisch angepasst? Sind es nur einzelne Lebensmittel, die aus einer

---

11 *Mämmi* besteht in der Hauptsache aus Roggenmehl und wird mit Zucker oder Sahne gegessen.

12 Vgl. etwa die Speisekarte des Restaurants *Die Saarlänner im Rebenhof* (St. Ingbert), dessen Speisekarte vollständig im saarländischen Dialekt verfasst ist; siehe http://saarlaenner–igb.de/speisekarte [01.07.2017].

13 Vgl. www.gaeubodenbaecker.de; Link in dieser Form nicht mehr aktuell; s. o.

14 Mittlerweile wurde die Speisekarte geändert und auch die Wortform „Proschutto" korrekt als „Prosciutto" angegeben.

anderen Kultur stammen und auch so heißen oder werden ganze Gerichte mit fremden Bezeichnungen versehen? Wenn sie erklärt werden, auf welche Weise geschieht dies? Warum übernehmen Restaurants fremde Bezeichnungen? Was sagt dies über das Restaurant, seinen Besitzer oder die Gäste aus? Gibt es bestimmte Länder oder Sprachen, aus denen besonders viele Speisen und Bezeichnungen übernommen werden? Wäre eine Übersetzung möglich und wenn ja, warum wird sie häufig nicht verwendet? Wie hat sich die Restaurantlandschaft samt den angebotenen Gerichten über die Jahrzehnte verändert? Gibt es bestimmte Tendenzen?

2.3 Essen und Konventionen

2.3.1 Die soziale Funktion von Speisen

In jeder Kultur gibt es bestimmte Speisen, die eine hohe soziale Funktion haben, aber in einer anderen Kultur können dieselben Speisen eine ganz andere, ggf. sehr niedrige soziale Funktion haben. Deshalb ist es wichtig zu wissen, was in der ‚deutschen Kultur‘ unter ‚edleren‘ Speisen verstanden wird, damit sich ein Gast aus einer ‚fremden‘ Kultur nicht gekränkt fühlt, wenn er Speisen serviert bekommt, die in seiner eigenen Kultur nicht die gleiche soziale Funktion haben. Als Beispiel wird hier die soziale Funktion von Tieren genannt, die zum Verzehr geeignet sind, das heißt so genannte Speisetiere.[15] Ihre Funktion hat sich durch die Jahrhunderte hindurch geändert. So wurden im Mittelalter als ‚Herrenspeise‘ sogar Schwäne und Pfauen serviert, weil sie als edle Speisetiere galten.[16] Ihr Verzehr wird heutzutage in Deutschland gemeinhin abgelehnt. Aus diesem Grund lohnt sich auch eine Untersuchung durch die Jahrhunderte hindurch, um die Funktion früherer Speisetiere mit der heutigen zu vergleichen und unsere ehemaligen und heutigen Vorlieben zu er- und begründen.

2.3.2 Geschäftsessen

Beim Geschäftsessen stellt sich die Frage des Ortes, an dem das Essen stattfindet, in einem hochpreisigen oder durchschnittlichen Restaurant oder gar privat. Auch die Form des Essens (Buffet, Einzelgerichte) muss berücksichtigt werden. Geht es um Einzelgerichte, ist es wichtig zu wissen, wer auswählt und wie teuer das Gericht sein darf. Die Tischsitten sollten ebenso thematisiert werden, z. B. wer

15 Die soziale Funktion von Speisen ist nicht nur an Fleisch gebunden, sondern erstreckt sich auch auf Obst und Gemüse, die unterschiedliche soziale Funktionen einnehmen, z. B. Spargel, Paradiesapfel.

16 Vgl. http://www.litde.com/sachkultur-und-gesellschaftsstil/herrenspeise.php [01.07.2017].

mit dem Essen beginnt, ob es einen Trinkspruch gibt, über welche Themen man sich unterhält und ob das Essen gelobt werden darf oder nur als nebensächlich betrachtet wird.[17]

2.3.3 Geschenke für den Gastgeber

Bei Einladungen stellt sich die Frage nach dem Gastgeschenk: Bei welchen Anlässen wird ein Geschenk überreicht? Wann wird kein Geschenk erwartet bzw. überreicht? Soll es ein ‚klassisches' Geschenk sein (z. B. Präsentkorb), oder kennt man den Gastgeber näher, so dass auch ein individuelles Geschenk (z. B. mit Bezug auf sein Hobby oder seine Vorlieben) in Frage käme. Überdies ist zu berücksichtigen, ob es sich beim Gastgeber um eine Frau, einen Mann oder ein Ehepaar handelt oder – wie dies zuweilen der Fall ist – um eine Institution, die als Gastgeber fungiert.

2.4 Essen im Alltag

2.4.1 Essen und ‚Zeitgeist'

Dem ständig steigenden Angebot an Convenience-Produkten[18] nach zu schließen, haben viele Menschen in der heutigen Zeit nach einem langen Arbeitstag entweder keine Zeit oder keine Lust zum Kochen. Statistiken dazu gibt es meines Wissens nicht, aber die steigende Nachfrage nach Convenience-Produkten legt diese Vermutung nahe. Auch die Zahl der Single-Haushalte steigt ständig.[19] Für sich alleine zu kochen halten in erster Linie Singles für zu energieaufwändig, für zu teuer und vor

---

17 Vgl. hierzu das Stereotypenprojekt (www.stereotypenprojekt.eu), in dem Stereotype zwischen Deutschen und Dänen auf einer breiten Basis untersucht wurden. Die Ergebnisse sind auf der Internet-Seite des Projekts abrufbar und eignen sich als Vorlage zur Untersuchung von Stereotypen zwischen anderen Nationen; vgl. insbesondere die Publikation zur deutsch-dänischen Geschäftskommunikation von Hallsteinsdóttir/ Kilian (Hrsg.; 2016).

18 Oberbegriff für Fertigprodukte oder Fertiggerichte wie Konserven, Tiefkühlkost, Komplettgerichte für die Mikrowelle, Backmischungen, Instant-Pudding und Tütensuppen. Diese Produkte sind verzehrfertig; vgl. www.lebensmittellexikon.de.

19 Im Jahr 2014 gab es in Deutschland 16,0 Millionen Alleinlebende. Das entsprach gut einem Fünftel (20 %) der Bevölkerung. Gegenüber April 1996 betrug der Anstieg vier Prozentpunkte: Zum damaligen Zeitpunkt gab es 12,7 Millionen Alleinlebende; das entsprach gut 16 % der Bevölkerung. Von den 16,0 Millionen Alleinlebenden waren 8,5 Millionen Frauen und 7,5 Millionen Männer. Seit 1996 ist die Zahl alleinlebender Frauen (7,7 Millionen) um gut 11 % gestiegen. Die Zahl der alleinlebenden Männer lag 1996 bei 5,0 Millionen und hat sich seitdem um fast die Hälfte (49 %) erhöht; vgl. https://www.destatis.de/DE/Startseite.html [01.07.2017].

allem für zu zeitraubend.[20] Stattdessen greifen immer mehr Menschen auf Fertigprodukte zurück. Auch die Auswahl der Schnellrestaurants ist sehr groß, was auf einen zunehmenden Konsum von Fast-Food schließen lässt. Bei diesem Untersuchungsthema stellen sich Fragen nach der Art der Produkte und ihrer Bezeichnungen, nach einem Wandel der Produktpalette im Laufe der Jahrzehnte (Lifestyle, Gesundheitsbewusstsein) und nach dem Wandel der Gesellschaft.

In der heutigen Gesellschaft werden für zahlreiche Probleme die passenden ‚Tröster‘ angeboten, z. B. die „Anti-Stress Praline ®“ der Confiserie *Madlon*[21] oder „Trostchocolade“ und „Frustschutzbärchen“.[22] Im Getränkesektor sind solche Tendenzen ebenfalls zu beobachten. So bietet z. B. die Firma *Bad Heilbrunner* verschiedene Arten von „Wohlfühl-Tee“ an, von „Gute Nacht“-Tee bis „Ruhe & Harmonie“. Grundsätzlich scheint eine Tendenz zu bestehen, emotional belastende Zustände wie Stress oder Trauer statt mit emotionaler Zuwendung durch den Konsum von Speisen und Getränken zu kompensieren. Anders ist die große Menge an ‚seelentröstenden‘ Lebensmitteln (*soul food*) mit entsprechenden Bezeichnungen nicht zu erklären.

Eine Untersuchung der Bezeichnungen für solche Lebensmittel und Getränke im Vergleich mit den heutigen gesellschaftlichen Gegebenheiten würde verlässliche Ergebnisse für den Zusammenhang zwischen Essen und ‚Zeitgeist‘ bringen.

2.4.2 ‚Gastarbeiter‘-Kultur

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden im Zuge des wirtschaftlichen Aufschwungs in Westdeutschland dringend Arbeitskräfte gesucht. Diese Arbeitskräfte fand man durch Anwerbeabkommen für Arbeitskräfte u. a. aus Italien.[23] Viele so genannte ‚Gastarbeiter‘, deren Aufenthalt nur begrenzt sein sollte, blieben jedoch in Deutschland und eröffneten Pizzerien[24] und Eisdielen[25] bzw. Eiscafés. Welches ess-

20 Vgl. etwa Allmaier (2007), der einen Prokuristen mit den Worten zitiert: „Singles wollen Zeit sparen. Die lassen lieber uns für sich kochen und essen dann beim Lesen, Fernsehen, Surfen.“

21 Vgl. https://www.madlon.de/ [01.07.2017].

22 Vgl. https://www.hussel.de/ [01.07.2017].

23 Vgl. dazu Wagner 2011, S. 59 ff. und Asfur 2003, S. 20–27.

24 Die erste Pizzeria in Deutschland wurde 1952 von dem aus den Abruzzen stammenden Italiener Nicolino di Camillo in Würzburg unter dem Namen *Capri* eröffnet. Sie enthielt im Untergeschoss eine aus Pappmachée nachgebaute Blaue Grotte (vgl. Hamann 2006, S. 153; vgl. Tageskalender *Der Deutschland-Test* 2016: Kalenderblatt vom 09./10.04.2016).

25 Die erste Eisdiele in Deutschland wurde bereits in den 1930er Jahren von der Familie De Lorenzo in Witten betrieben. Die Familie ging während des Krieges nach Italien

kulturelle Erbe haben die italienischen Arbeiter in Westdeutschland hinterlassen? Hier wären die Namen der Eiscafés zu untersuchen (z. B. *Rimini*, *Venezia*) und die Bezeichnungen für die italienischen Eissorten. Warum wurden gerade diese italienischen Namen für Eiscafés und -sorten benutzt? Welche Namen tragen italienische Pizzerien und warum? Wie sieht es bei den Bezeichnungen für die Pizzas aus? Auch die türkischen ‚Gastarbeiter' haben ihre Esskultur mitgebracht und türkische Restaurants gegründet. Wie heißen diese Restaurants? Welche Funktion könnten die Restaurantbezeichnungen haben bzw. welche Assoziationen werden damit aufgerufen? Wie heißen die türkischen Gerichte? Eine Umfrage zu den Bezeichnungen türkischer Gerichte unter der deutschen Bevölkerung wäre hier lohnenswert, denn vermutlich wissen viele Deutsche nicht, was Begriffe wie *Döner* oder *Kebab* bedeuten.

Gibt es ein solches esskulturelles Erbe auch in der ehemaligen DDR, das die Arbeiter aus den ‚sozialistischen Bruderländern' hinterlassen haben?

2.4.3 Ekel vs. Genuss

Als der ehemalige Bundeskanzler Helmut Kohl sich öffentlich zu seinem Lieblingsgericht „Pfälzer Saumagen" bekannte, rümpften viele Deutsche und Nicht-Deutsche die Nase, weil der Name des Gerichtes darauf schließen lässt, dass der Magen eines Schweins gegessen wird. Dies ist jedoch eine irrige Annahme: Der Magen wird lediglich als Hülle benutzt, um darin eine Mischung aus Fleischstücken, Kartoffeln und Gewürzen zu garen. Er dient sozusagen als Beutel, der die Füllung zusammenhält, wird aber selbst nicht mitgegessen.

Warum ruft der Gedanke, tatsächlich einen Saumagen zu essen, solche Abneigung oder gar Ekel hervor? Woher kommen in einer Kultur bestimmte Vorlieben und Abneigungen? Gibt es Speisen, die in der einen Kultur als Delikatesse gelten, in einer anderen dagegen Ekel hervorrufen? Wie ist dies zu erklären? Auch regionale Unterschiede innerhalb eines Landes in Bezug auf Speisen, die bevorzugt bzw. abgelehnt werden, wären zu untersuchen.

2.5 Weitere Untersuchungsbereiche

Es gibt eine Reihe weiterer Untersuchungsbereiche, die hier nicht ausführlich vorgestellt werden können, aber wenigstens genannt werden sollen. Die hier vorgestellte Auflistung lässt sich selbstverständlich erweitern:

---

zurück, kam danach wieder nach Deutschland und eröffnete 1952 ihre Eisdiele *De Lorenzo* erneut in Witten (vgl. Asfur 2003, S. 23).

- Fasten, rituelles Essen, Religion
- *Functional food* und seine Bezeichnungen
- Einfluss der Deutschland umgebenden Länder auf die Küche in Deutschland und die Bezeichnungen der Speisen aus den Anrainer-Ländern
- nationale vs. regionale Speisen
- Welche Nationalspeisen werden zu welchen Anlässen serviert?
- Funktion von Kochsendungen? Was wird gekocht?
- Farbbezeichnungen aus der Lebensmittelwelt bei Haarfarbe und Mode (z. B. *schoko, himbeer, zitrone*): Was könnte deren Funktion sein?

Aufgrund der Vielfalt der Untersuchungsbereiche werden in diesem Projekt ganz unterschiedliche Forschungsgebiete der deutschen Sprache mithilfe der Esskultur erschlossen. Es handelt sich dabei um ein breites Spektrum möglicher Bezüge, z. B. zu Literatur, Phraseologie, Wortbildung, Geschichte, Landeskunde, Kultur, Wirtschaftskommunikation, Soziologie, Kulinaristik, Werbesprache und -psychologie sowie Übersetzungswissenschaft.

3 Praktische Durchführung

3.1 Organisation

Die Zielgruppe wurde bereits einleitend umrissen. Ausgegangen wird bei der Durchführung von der Dauer eines Semesters mit 14 Unterrichtseinheiten à zwei Stunden. In der ersten Unterrichtseinheit werden die Untersuchungsbereiche vorgestellt und die Studierenden anschließend in Kleingruppen eingeteilt. Danach werden die Untersuchungsbereiche verteilt. Anzahl und Art der untersuchten Bereiche sind abhängig von der Anzahl der Kleingruppen und den Interessengebieten der Teilnehmenden. Zu jedem Thema werden den Kleingruppen 5–10 Leitfragen gegeben, wobei die Anzahl der Leitfragen je nach Thema variiert. Die Recherche erfolgt weitgehend selbständig, jedoch mit Unterstützung der Kursleitung. Deren Rolle besteht in der Eingrenzung des Untersuchungsgebiets, der Anleitung und Hilfestellung bei der Recherche und der Diskussion mit der jeweiligen Kleingruppe bei auftauchenden Fragen zur methodischen Vorgehensweise und während der Recherche. Die Ergebnisse werden von den Kleingruppen jeweils im Plenum präsentiert und diskutiert. Die Bewertung erfolgt durch die Kursleiterin oder den Kursleiter. Eine Anbindung an andere Unterrichtsfächer wie z. B. regionale Varietäten, Literatur, Phraseologie ist ohne weiteres möglich.

3.2 Zeitplan

Der Zeitplan für die praktische Durchführung gilt für angenommene 6 Kleingruppen in 14 Sitzungen. Es folgt eine Übersicht:

Sitzung 1: Vorstellung des Projekts, Einteilung der Kleingruppen und Themenvergabe.

Sitzung 2–7: Selbstständiges Recherchieren der Kleingruppen und sukzessives Erstellen einer Präsentation zum gewählten Thema.

Sitzung 8–13: Präsentation der Themen mit anschließender Diskussion (zwei ca. 20–25-minütige Präsentationen pro Sitzung).

Sitzung 14: Abschlussbesprechung mit Fragen und Anregungen für weitere Untersuchungsbereiche und -fragen. Evtl. Ausarbeitung eines Themas (z. B. als Seminar- oder Magisterarbeit, Paper, praktische Kurseinheit für Firmen oder andere an der deutschen Kultur Interessierte).

3.3 Internationale Alternative: Virtuelle Umsetzung

Eine Alternative zum Kontaktunterricht im Seminarraum wäre die virtuelle Umsetzung des Projekts. Diese Alternative ermöglicht eine internationale Zusammenarbeit mit Universitäten anderer Länder bzw. eine nationale Zusammenarbeit mit den Universitäten im eigenen Land. Die Vorteile der virtuellen Umsetzung im Gegensatz zum herkömmlichen Kontaktunterricht sind vor allem die Unabhängigkeit von Raum und Zeit sowie die nahezu unbegrenzten Erweiterungsmöglichkeiten des Projekts sowohl im Rahmen der Landeskunde als auch im Sinne eines interdisziplinären Projekts.

4 Zusammenfassung

In Mittelpunkt des hier vorgestellten (Lehr-)Projekts steht die ‚deutsche Esskultur' in Kombination mit der deutschen Sprache. Mittels der Esskultur im Fokus werden bestimmte Themenbereiche untersucht, die sich auf so unterschiedlichen Forschungsgebieten wie Literatur, Phraseologie, Kultur, Wirtschaftskommunikation u. a. bewegen.

Das Projekt eignet sich besonders für den Landeskunde- bzw. Kulturunterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache, weil es über die Esskultur in Kombination mit der deutschen Sprache den Zugang zu unterschiedlichen Bereichen des menschlichen Daseins erschließt. Einige der Untersuchungsfragen und -bereiche wurden ausführlicher dargestellt, andere lediglich aufgelistet. Für die Anzahl und

Thematik der Bereiche gibt es keine Beschränkungen. Wichtig für die Motivation der Studierenden ist, dass sie in einem für ein Semester ausgelegten Kurs selbst aussuchen dürfen, welchen Untersuchungsbereich sie bearbeiten wollen. Dies geschieht in Kleingruppen in selbständiger Recherche, die von der Kursleitung unterstützt wird. Die recherchierten Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt und diskutiert.

Zur praktischen Durchführung und Organisation im Kontaktunterricht wurde ein Vorschlag gemacht. Auch eine virtuelle Umsetzung ist denkbar, zumal diese unabhängig von Zeit und Raum geschehen kann und somit Möglichkeiten der nationalen und internationalen Zusammenarbeit eröffnet. Zudem bietet sie die Möglichkeit, das Projekt auszudehnen, zum Beispiel auf andere Disziplinen.

Unabhängig von seiner Umsetzung finden Studierende in diesem Projekt viele Anregungen für die eigene Weiterführung der Untersuchung, beispielsweise als Seminar- oder Magisterarbeit oder in Form eigenständig gehaltener Kurse für finnische Unternehmen, die sich aufgrund ihrer Deutschlandkontakte mit Landeskunde und Kultur auseinandersetzen möchten.

Literatur

[Anon.] (2015): *XIII. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik. Germanistik zwischen Tradition und Innovation. Abstract* [sic!]. [Shanghai]: Tongji-Universität, S. 292–302.

[Anon.] (2016): *Der Deutschland-Test*. Kalenderblatt vom 09./10.4.2016. Dortmund: Harenberg-Verlag.

Allmaier, Michael (2007): Das geheime Leben der Singles. Sie gelten als ideale Kunden und Arbeitnehmer – ledig, flexibel. Doch manchmal sind sie auch etwas wunderlich. In: *Zeit-online*, 22.11.2007. Online: http://www.zeit.de/2007/48/Singles [01.07.2017].

Asfur, Anke (2003): „Makkaroni“ und „Amore“. Deutsche Italienbilder in den 1950er/60er Jahren. In: Asfur, Anke / Osses, Dietmar (Hrsg.): *Neapel – Bochum – Rimini. Arbeiten in Deutschland. Urlaub in Italien.* Katalog zur Ausstellung des Westfälischen Industriemuseums Zeche Hannover. Essen: Klartext-Verlag, S. 20–27.

Bendix, Regina F. / Fenske, Michaela (Hrsg.) (2014): *Politische Mahlzeiten. Political Meals.* Berlin u. a.: LIT-Verlag.

Bistro *Brotzeit* [Speisekarte]: Online: http://www.gaeubodenbaecker.de/hahn/index.php/component/content/article/41-fruehstuecks-und-speisekarten/152-fruehstuecks-und-speisekarten [01.07.2017].

Cölfen, Hermann (Hrsg.) (2015): *Brot und Spiele – Sprache, Kochen und Essen*. Duisburg-Essen: Universitätsverlag Rhein-Ruhr (*Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST); 87*).

Dudenredaktion (Hrsg.) (2011): *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. 7. überarb. und erweit. Aufl. Mannheim/Zürich: Dudenverlag.

DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: Art. ‚Leberkäse, der'. Online: www.dwds.de/wb/Leberkäse [13.06.2017].

Hallsteinsdóttir, Erla / Kilian, Jörg (Hrsg.) (2016): *{deutsch} und {dänisch} im Stereotyp: Stereotypenwelten und ihre sprachlich-kulturellen Konstituierungsformen / {German} and {Danish} in stereotypes. The worlds of stereotypes and their linguistic-cultural constitution forms. Publikation der Beiträge zur Abschlusskonferenz des SMiK-Projekts 25.–27. Februar 2015*. Online: https://bop.unibe.ch/linguistik-online/issue/view/678 (*Linguistik online; 79*) [01.07.2017].

Hamann, Matthias (2006): Italiensehnsucht heute. In: *Was ist deutsch? Fragen zum Selbstverständnis einer Nation.* Ausstellungskatalog, hrsg. vom Germanischen Nationalmuseum Nürnberg. Nürnberg: Germanisches Nationalmuseum, S. 142–158.

Hecht, Michael L. / Andersen, Peter A. / Ribeau, Sidney A. (1989): The Cultural Dimensions of Nonverbal Communication. In: Asante, Molefi / Gudykunst, William B. (Hrsg.): *Handbook of International and Intercultural Communication.* Beverly Hills, CA: Sage publications, S. 163–185.

Heine, Heinrich (1991): Deutschland, ein Wintermärchen. In: Nationale Forschungs- und Gedenkstätten der klassischen deutschen Literatur in Weimar (Hrsg.) (1991): *Heines Werke in fünf Bänden*. Zweiter Band. Atta Troll. Deutschland – Ein Wintermärchen. Der Rabbi von Bacherach. Die Harzreise. Aus den Memoiren des Herren von Schnabelewopski. Ausgewählt und eingeleitet von Helmut Holtzhauer. 18. Aufl. Berlin/Weimar: Aufbau-Verlag (*Bibliothek deutscher Klassiker*), S. [87]–160.

Hussel: ‚Soul Food Frustschutzbärchen'. Online: https://www.hussel.de/p/soul-food-frustschutz-baerchen/ [01.07.2017].

Hussel: ‚Soul Food Trostchocolade'. Online: https://www.hussel.de/p/soul-food-trostchocolade-135g/ [01.07.2017].

IdS – Institut für deutsche Sprache, Mannheim: Programmbereich Korpuslinguistik. Online: http://www1.ids-mannheim.de/kl.html [01.07.2017].

Lebensmittellexikon.de: Art. ‚Convenience-Produkte, Fertiggerichte, Fertigprodukte'. Online: https://www.lebensmittellexikon.de/c0000040.php [01.07.2017].

Lit.de.com: Art. ‚Herrenspeise'. Online: www.litde.com/sachkultur-und-gesellschaftsstil/herrenspeise.php [01.07.2017].

Mundt, Rainer (2009): Der Amerikaner. Kultgebäck, vielseitig und immer im Trend. In: *backwaren aktuell. Wissensforum Backwaren*, 1, S. 2 f.; auch online zugänglich unter: http://www.wissensforum-backwaren.de/files/backwaren_aktuell_01_09.pdf [01.07.2017].

Redensarten-Index: ‚Es geht um die Wurst‘. Online: https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=~~Es%20geht%20um%20die%20Wurst!&suchspalte[]=rart_ou [01.07.2017].

Redensarten-Index: ‚Weder Fisch noch Fleisch sein‘. Online: https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=weder+fisch+noch+fleisch+sein&bool=relevanz&gawoe=an&suchspalte[]=rart_ou [01.07.2017].

Die Saarlänner im Rebenhof. Ihr saarländisches Spezialitäten-Restaurant (o. J.): [Speisekarte]. Online: http://saarlaenner-igb.de/speisekarte [01.07.2017].

Sachs, Hans (o. J.): *Das Schlaraffenland*. Online: http://gutenberg.spiegel.de/buch/hans-sachs-gedichte-5222/3 [01.07.2017].

Schnell, Ralf (Hrsg.) (2000): *Metzler Lexikon Kultur der Gegenwart. Themen und Theorien, Formen und Institutionen seit 1945.* Stuttgart/Weimar: Metzler.

Statistisches Bundesamt. Online: https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/HaushalteFamilien/Aktuell_Alleinstehende1.html [01.07.2017].

Suomisanakirja: Art. ‚kala‘. Online: www.suomisanakirja.fi/kala [01.07.2017].

Wagner, Doris (2011): „Einmal Rimini und zurück“. Die Reisewelle der Deutschen in den 50er-Jahren im Spiegel der Produkt- und Dienstleistungswerbung. In: *Eruditio – Educatio*. Zeitschrift der Pedagogická fakulta Univerzity J. Selyeho, 3, S. 35–64.

Wierlacher, Alois (Hrsg.) (2012): *Gastlichkeit. Rahmenthema der Kulinaristik*. Berlin u. a.: LIT-Verlag.

Wierlacher, Alois; Bendix, Regina (Hrsg.) (2008): *Kulinaristik. Forschung – Lehre – Praxis*. Berlin u. a.: LIT-Verlag.

Wierlacher, Alois / Neumann, Gerhard / Teuteberg, Hans (Hrsg.) (1993): *Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder*. Berlin: Akademie-Verlag.

Petra Platen

Nachhaltigkeit in geisteswissenschaftlicher Lehre – am Beispiel der Figur des ‚letzten Menschen' in Heinz Helles Roman *Eigentlich müssten wir tanzen*

Abstract: That the term 'sustainable development' is highly popular today becomes evident from its use in governing documents of virtually all universities in Sweden. The Swedish University Act goes so far as to declare sustainable development a fundamental principle behind all procedural and decision processes in tertiary education. How sustainable principles are to be implemented, however, often remains vague. The present paper offers one such implementation in the context of a department of cultural studies for the subject of German at the University of Gothenburg. The starting point is the literary phenomenon of 'Katastrophenliteratur' ('literature of catastrophe') that focuses on the protagonist type of the 'last human' and on texts that do not consider catastrophes as causally connected with particular events, but rather as results of various 'tipping points' that situationally paint a 'scenario'. The seminar participants will be guided in an analysis of a typical feature of the sustainability discourse, the issue of 'wicked problems', from the scenario-based perspective.

Keywords: literature of catastrophe, sustainability, sustainable development, 'the last human', scenario, tipping point, wicked problems, cultural studies, German as a foreign language

1 Vorbemerkungen

Die Integrierung von Forschungsprojekten in die Lehre ist fester Bestandteil und Ausgangspunkt der Literatur- und Kultur-, das heißt Landeskunde-Seminare im Fach *Tyska* (Deutsch) an der Universität Göteborg.[1] Mit der Gründung des *Instituts* (heute: *Forums*) *für deutsche Gegenwartsliteratur und Deutschlandstudien*[2] im Jahre 2003 und insbesondere durch die damit einhergehende Entwicklung der Reihe *Darstellungen von Zeitgeschichte in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur*,

1 Dabei handelt es sich nicht um landeskundliche Seminare im Sinne der traditionellen, aber nach wie vor weit verbreiteten Vermittlung von Zahlen, Daten und Fakten (schwedisch: „Realia"), sondern eher um *Cultural Studies*, die globale Dimensionen ausdrücklich einschließen.

2 Vgl. http://sprak.gu.se/utbildning/avancerad–niva/tyska/dgd [01.07.2017].

die im *Iudicium*-Verlag erscheint, ging mit dieser Integrierung nicht nur eine deutliche Systematisierung von Inhalten der literaturwissenschaftlichen Seminarveranstaltungen einher, sondern auch eine ausdrückliche Konzentration auf Gegenwartsliteratur, die nicht zuletzt durch das 2009 entstandene Masterprogramm: *Deutsche Gegenwartsliteratur. Rezeption – Vermittlung – Kontext* verstärkt wurde.[3] Angesichts der Diskussionen und Thematisierungen von ‚nachhaltiger Entwicklung' in den Geisteswissenschaften wurden ab 2010 zunehmend auch Fragen der Nachhaltigkeit diskutiert, zum Beispiel inwiefern literarische Darstellungsformen als ‚nachhaltig' zu betrachten seien, was nicht zuletzt in der Konferenz *Umwelt – sozial, kulturell, ökologisch* (2015; Hellström/Karlsson-Hammarfelt/Platen (Hrsg.) 2016) deutlich zum Ausdruck kommt. Eine entsprechende Entwicklung hat auch auf dem Bachelorniveau, das heißt im literaturwissenschaftlichen Seminar des dritten Fachsemesters stattgefunden (vgl. dazu Grub/Platen 2013, S. 149–168). Im Herbst 2015 geschah dies in besonders intensiver Form durch die Überarbeitung der kulturwissenschaftlichen Seminare innerhalb der beiden ersten Semester, aber auch durch die Integration von Themen und Aspekten der Nachhaltigkeit in das Literaturseminar des dritten Fachsemesters. In diesem Aufsatz kann es nicht um die Darstellung eines Gesamtkonzeptes der Literatur- und kulturwissenschaftlichen Seminare gehen, sondern ich werde mich auf einige Merkmale der kulturwissenschaftlichen/-theoretischen Lehrveranstaltung des zweiten Semesters konzentrieren, und zwar auf das Seminar *Nachhaltige Kulturen*.[4] Grundlegend für das Seminar sind u. a. folgende Fragestellungen:

a) Was könnte Nachhaltigkeit sein?
b) Wie können unterschiedliche Auffassungen von Kultur und Natur, Reflexionen zur Problematik von Nachhaltigkeit produzieren beziehungsweise verhindern?
c) Wie kann ein Studium von Literatur zu einem Bewusstsein von Nachhaltigkeit beitragen?

Im Zentrum der obigen Fragestellungen steht dabei immer der Mensch in seinem ‚nachhaltigen' bzw. ‚nicht nachhaltigen' Umgang mit der Umwelt in einem weit gedachten Sinne, die über die Einschränkung auf ‚ökologische Nachhaltigkeit' hinausgeht.

---

3 Vgl. http://sprak.gu.se/utbildning/avancerad–niva/tyska–––masterprogram [01.07. 2017].

4 Zum Curriculum (auf Schwedisch: *kursplan*) für das kulturwissenschaftliche Seminar: TY1216, ‚Nachhaltige Kulturen' vgl. http://kursplaner.gu.se/pdf/kurs/sv/TY1216 [01.07.2017].

Das Seminar besteht aus drei Bereichen. Der erste versucht eine Begriffsbestimmung dessen zu erarbeiten, was unter Nachhaltigkeit und nachhaltigen Kulturen verstanden werden kann. Der zweite Bereich thematisiert die Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer Auseinandersetzung mit dem Begriff in der Schul- und Hochschullehre, und der dritte Bereich setzt die Nachhaltigkeitsproblematik in ein Verhältnis zu Fragen nach den Möglichkeiten der literarischen Darstellung derselben.

Anhand des ersten und des letzten Bereiches wird im Folgenden zu zeigen versucht, wie man innerhalb von landeskundlichen Modulen unter Zuhilfenahme von literarischen Texten mit Fragen der Nachhaltigkeit arbeiten kann, und zwar konkret am Beispiel der Figur des ‚letzten Menschen' in Heinz Helles (*1978) Roman *Eigentlich müssten wir tanzen* (Helle 2015). Kennzeichnend für die Figur des ‚letzten Menschen' ist nicht nur, dass sie als ‚letzter Mensch' die Katastrophe überlebt hat, sondern diese auch „beobachten und reflektieren" kann (Horn 2014, S. 28). Eine wichtige Fragestellung für das Seminar ist deshalb, welche Beobachtungen und Reflektionen der ‚letzte Mensch' anstellt.

2 Der Begriff ‚Nachhaltigkeit' und die Figur des ‚letzten Menschen'

Ulrich Grober deutet den Begriff Nachhaltigkeit „als Gegenbegriff zum Kollaps" (Grober 2010, S. 14), das heißt der Begriff weist auf eine Situation der Not oder Krise hin. Die Bedeutung von Krise zeigt sich schon im Ursprung des Begriffs, so wie er von Grober gedeutet wird, nämlich als 1713 Hans Carl von Carlowitz angesichts des akuten Holzmangels in Sachsen die Frage formulierte: „*wie eine sothane (eine solche) Conservation und Anbau des Holzes anzustellen, daß eine continuierliche beständige und n a c h h a l t e n d e Nutzung gebe / weil es eine unentbehrliche Sache ist / ohne welche das Land in seinem Esse nicht bleiben mag*" (von Carlowitz 1713/2000, S. 105 f.; zitiert nach Grober 2010, S. 116).[5] Thomasius und Bendix weisen aber zugleich darauf hin, dass der Gedanke eines nachhaltigen Umgehens mit Ressourcen bis „in die Antike zurückreicht" und dass der „mittelalterliche Begriff ‚nach halten'" auch nicht von Hans Carl von Carlowitz „geprägt" wurde (Thomasius/Bendix 2013, S. 5). Dieser Einwand ändert jedoch nichts an der historischen Dimension von Nachhaltigkeit, wie sie von Grober hervorgehoben wird, sondern verstärkt diese eher und damit auch Grobers These, derzufolge Nachhaltigkeit sich auf das menschliche „Grundbedürfnis nach Sicher-

5 Die sprachlichen Anpassungen und die Hervorhebungen stammen von Grober.

heit“ (Grober 2010, S. 14) bezieht. Kennzeichnend für den Begriff ist weiter, so Grober, dass ihm eine Spannung von „Reduktion und Wachstum“ (ebd., S. 277) innewohnt. Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommt auch Uta Eser, die den Begriff in der Spannbreite von „Bewahrung und Entwicklung“ (Eser 2012, S. 27) deutet. Darüber hinaus soll diese Spannung stets als eine räumliche (lokal und global) und zeitliche (gestern, heute und morgen) Grenzüberschreitung gedacht werden, wobei die beiden Aspekte einander bedingen. Dies verdeutlicht schon der im Jahre 1987 publizierte Bericht der Brundtland-Kommission, in dem nachhaltige Entwicklung als eine Entwicklung festgelegt wird, „die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen“ (Hauff 1987, XV; zitiert nach Eser 2012, S. 30).

Gleichzeitig weist Eva Horn in ihrem Buch *Zukunft als Katastrophe* auf einen deutlichen Aufwärtstrend der sogenannten Katastrophenliteratur in der Gegenwartsliteratur hin (vgl. Horn 2014, S. 8). Diese neue Katastrophenliteratur unterscheidet sich laut Horn von klassischen Darstellungen wie zum Beispiel denen des säkularen Verständnisses der Katastrophe in der Romantik, aber auch von derjenigen, die ihrer Meinung nach unsere Gesellschaft seit dem Zweiten Weltkrieg geprägt haben, nämlich des Atomzeitalters. Auffallend ist hierbei vor allem die Einsicht in das Potential unserer Selbstzerstörung (vgl. ebd., S. 33). Diese Einsicht ist auch in der gegenwärtigen Katastrophenliteratur vorhanden, verändert hat sich aber die Sicht auf die Katastrophe selbst. Diese hat keinen erkennbaren Grund mehr, sondern ist unübersichtlich, „schleichend[]“, „ohne Ereignis“, und ihr „prägnantestes Bild die Veränderung des Klimas“, aber auch die zentrale Figur des ‚letzten Menschen', der die globale Katastrophe überlebt (ebd., S. 34 bzw. 28). Die Narrative bewegen sich hierbei zwischen Bildern, die eine Zurückeroberung der Natur durch den Menschen darstellen, wie z. B. Alan Weismans *The World Without Us* von 2007, und Bildern, die eher die Permanenz des menschlichen geologischen Abdruckes thematisieren, wie bei Jan Zalasiewicz' *Die Erde nach uns* von 2009 (vgl. dazu Horn 2014, S. 8–12).

Bemerkenswert sind hier vor allem zwei Phänomene. Erstens: Diese Literatur deutet Umweltzerstörung nicht mehr als kausallogisches Resultat eines bestimmbaren Ereignisses. Zweitens: Als Erzählerfigur dieser nicht länger erklärbaren Katastrophe rückt die Figur des ‚letzten Menschen' in den Vordergrund. Dieser ist „zugleich Opfer *und* Zeuge der Zerstörung, er beobachtet und erleidet den Untergang“ (Horn 2014, S. 48; Hervorhebung im Original). Damit ist die Position des ‚letzten Menschen' die einer „Reflexion wie der Unterworfenheit unter die Katastrophe. Der ‚letzte Mensch' ist Beobachter eines Schreckens, den die

Romantiker ‚erhaben' nannten. In diesem Sinne ist der Anblick des Weltendes die Erfahrung des Erhabenen *par excellence*" (ebd.; Hervorhebung im Original).

Zu fragen ist nun, warum und wie diese Deutung des ‚letzten Menschen' mit Gedanken eines nachhaltigen Handelns verbunden werden kann. Dazu können Fragen gehören wie: Kann die Position des ‚letzten Menschen' etwas über die Position unserer heutigen Gesellschaft, über unsere sozialen Relationen und unseren Umgang mit Umwelt ausdrücken? Was bedeutet die Gleichzeitigkeit von „Reflexion" und die „Unterworfenheit" unter die Katastrophe für die Handlungsfähigkeit dieses ‚letzten Menschen'? Wie wird im Handeln und in der Reflexion mit einer Katastrophe umgegangen, die kein definierbares Ereignis hat? Kann in diesem Zusammenhang noch von einem Handeln gesprochen werden als demjenigen „*woran man sich hält, wenn alles andere nicht mehr hält*", wie Joachim Heinrich Campe (1809, S. 403; Hervorhebung im Original) ein nachhaltiges Handeln deutete? Oder sind in der Darstellung des ‚letzten Menschen' die vom *Club of Rome* diagnostizierten „Grenzen des Wachstums" (Meadows/Meadows u. a. 1974, S. 158) nicht nur erreicht, sondern schon längst überschritten?

Indem die Figur des ‚letzten Menschen' nicht nur der letzte Botschafter des Untergangs, sondern auch dessen letztes Opfer ist, ist sie zugleich auch eine Figur des zu spät Kommenden bzw. (Ge-)Kommenen (vgl. hierzu auch Horn 2014, S. 28). Wohnt aber möglicherweise der Figur des ‚letzten Menschen' gerade durch die Position des zu spät Gekommen-Seins zugleich die Möglichkeit inne, darauf hinzuweisen, was nicht ‚gehalten' hat, das heißt ermöglicht nicht gerade diese letzte Position die Einsicht in notwendige Veränderungen unseres heutigen Handelns? Welche Bedeutung hat die Tatsache, dass diese Position von unserer Gegenwart aus gesehen eine fiktive ist und vielleicht sogar sein muss? Laut Horn besteht die Stärke der Literatur nicht allein darin, dass sie „mögliche Zukünfte sehr anschaulich entwerfen" kann, sondern und vielleicht vor allem darin, dass „sie […] gleichzeitig über die Bedingungen der Möglichkeit dieses Wissens nachdenken [kann]" (Horn 2015). Die Literatur entwirft weiter keine „Prognosen", denn diese legen als „Voraussagen" Zukunft fest; vielmehr stellt Literatur „Szenarien" dar, die es schaffen, Momente der „Entscheidung" zu offenbaren (ebd.). Der Unterschied zwischen „Prognose" und einem literarischen „Szenario" ist, so Horn, dass

> Literatur ein Szenario als Alternative zur existierenden Welt oder zu anderen Szenarien [entwirft] – häufig zu den überraschungsfreien, landläufigen Szenarien, in denen wir uns normalerweise bewegen. Ein Szenario beschreibt eine mögliche Welt, verweist aber immer darauf, dass es auch andere Welten geben könnte, dass alles anders liefe. Literarische Szenarien verweisen oft auf den Moment, wo der Handlungsstrang sich gabelt, wo eine Entscheidung getroffen und eine andere mögliche Option nicht gewählt wird, die

> dann eine ganz andere Handlung erzeugt hätte. Es ist dem Leser aufgegeben, auch diesen anderen Möglichkeiten nachzugehen. (Ebd.)[6]

Die Position des Zurückblickens nach der Katastrophe ermöglicht somit ein Nachdenken über Gegenwart, aber auch ein Bewusstsein dessen, was es bedeutet im „Anthropozän", das heißt im geologischen Zeitalter des Beginns des ersten ‚menschlichen Fußabdruckes' zu leben, das zugleich immer auch „ein Bewußtsein von den irreparablen Schäden ist, die wir dem System Erde zufügen – und damit uns selbst" (ebd.). Gerade ein Zukunftsszenario als Katastrophe verstärkt die Möglichkeit der Literatur, zugleich auf unterschiedliche Entscheidungen zu verweisen wie nicht realisierte Gegenwarten mit zu thematisieren. In der ‚Was wäre wenn'-Perspektive des Zukunftsszenarios als Katastrophe wird dadurch auch eine Einsicht in die „gegenwärtigen Träume oder Albträume" gewonnen (ebd.). Eben diese Position ist relevant für ein kulturwissenschaftliches Seminar, das u. a. als Lernziel hat, die Studierenden dazu aufzufordern, über das eigene Handeln und die eigene Verantwortlichkeit in der Gegenwart nachzudenken. Im Zukunftszenario, so Horn, ist weiter nicht die Handlung selbst das Zentrale; vielmehr geht es um „die Bedingungen der Möglichkeiten für das, was auf der Ebene der Handlung, der Figuren, des Sprechens und Denkens passieren kann" (Horn 2014, S. 41). Hieraus schließt Horn, dass die Analyse von „Szenarien" bedeutet, „die Bedingungen zu beobachten, die die Voraussetzungen für die Welt des Handelns sind" (ebd., S. 41). Die Studierenden lernen somit nicht nur mit einer fremden und unbekannten Welt – der Welt nach der Katastrophe – kritisch umzugehen, sondern auch, diese „als eine Möglichkeit unserer realen Lebenswelt [zu] begreifen" (ebd., S. 42). Die literarische Bearbeitung von Zukunftszenarien, deren Hintergründe unbekannt sind, in einem kulturwissenschaftlichen Seminar zu nachhaltiger Entwicklung zu analysieren, ermöglicht somit den Studierenden, sich Problemkomplexen anzunähern, die an sogenannte „wicked problems" erinnern, nämlich Probleme unserer Umwelt, die keine offensichtlichen Problemformulierungen und keine endgültigen Lösungen haben (vgl. hierzu Norton 2015, S. xiv). Diese Begriffserklärung der „wicked problems" liegt sehr nahe an dem, was Horn als *„tipping points"* (Horn 2015; Hervorhebung im Original) bezeichnet. „Tipping points" sind Wendepunkte, die „für eine Komplexität jenseits menschlicher Kontrolle [stehen]" (ebd.).

Die Katastrophenliteratur weist auf einen doppelten Verstehenshorizont hin. Sie hat einen deutlichen „Appellcharakter", der einerseits zur „Tätigkeit" zwingen,

6 Auch in der Zukunftsforschung werden Szenarien als primäre Methode für die Untersuchung von unbekannten Zukünften verwendet; vgl. dazu z. B. Mietzner/Reger 2005, S. 220 f.

das heißt die Sicht der Dinge „durch eine exemplarische Erzählung verändern“ (Horn 2014, S. 382) will. Andererseits ruft sie auch gerade zur „Untätigkeit“ (ebd.) auf. Sie kann deswegen ebenso die Haltung eines „Zuschauers“ verursachen (ebd., S. 382 f.). Die Erfahrung dieses Zuschauers findet in einem Raum statt, den der „Zuschauer“ von dem eigenen Erfahrungsraum deutlich „trennen“ kann: „Es ist ein anderer, der in dieser Zukunft untergeht – selbst wenn ich weiß, dass das, was mir da vorgeführt wird, auch meine Zukunft sein kann. Slavoj Žižek und Robert Pfaller haben für diesen Mechanismus den Begriff „Interpassivität“ vorgeschlagen (ebd., S. 383). Horn betont jedoch zugleich, dass die obigen Sichtweisen auf die Katastrophenliteratur, und zwar der zur „Tätigkeit“ beziehungsweise der zur „Untätigkeit“ auffordende Appell, „die Stärke der katastrophischen Imagination“ (ebd., S. 384) verkürzt. Denn die Katastrophenliteratur hat immer auch eine „analytische, erhellende Kraft“ (ebd.), eine ‚Kraft‘, die es ermöglicht „ein Desaster gleichermaßen von innen – aus der Perspektive eines Betroffenen – und von außen – vom Standpunkt eines reflektierenden Beobachters – aus[zu]leuchten (ebd., S. 384 f.). Um dies zu ermöglichen wird Horn zufolge verlangt, dass „eine mögliche Bedrohung glaubhaft, greifbar, konkret vorstellbar wird – nicht als mögliche, sondern als *gegebene* Zukunft“ (ebd., S. 386; Hervorhebung im Original).[7] Statt einer „Interpassivität“ hebt Horn einen „kreativen Alarmismus“ hervor und verlangt ein Nachdenken über potentielle Risiken, das in einer realen „Angst“ oder „Sorge“ gründet (Horn 2015), eine ‚Angst‘, die ein „Staunen“ (Horn 2014, S. 42) verursachen kann. Der Soziologe Ulrich Beck hat in seinem bekannten Werk *Risikogesellschaft* festgehalten, dass „*niemand* von Risiken wissen [kann], solange Wissen bewußt erfahren haben heißt“ (Beck 1986, S. 96; Hervorhebung im Original). Er sieht hierin einen Wandel von „Erfahrungen aus zweiter Hand“ hin zu „Nichterfahrungen aus zweiter Hand“ (ebd.) oder schlicht eine Nichterfahrung. Dem wäre allerdings das Erzählen vom des ‚letzten Menschen‘ entgegenzusetzen, da gerade dieser Figur das erzählerische Potential innewohnt, Erfahrung von Risiken bewusst und gegenwärtig zu machen. Denn die Figur des ‚letzten Menschen‘ zwingt den Leser, sich in der erzählten Welt zu situieren und diese so zu „erschließen“, wie er Unbekanntes in seinem „Alltag erschließen“ würde, das heißt, diese Dinge nicht „sogleich als Zeichen oder Symbole zu verstehen, die aus dieser Welt wieder herausverweisen (in die Literaturgeschichte, in die Philosophie, in die Theologie und so weiter)“ (Horn 2014, S. 42).

Nicola Mitterer geht einen Schritt weiter und deutet in Ahnlehung an Heidegger „das Nichts“ als „die eigentliche Bestimmung des Seins“ (Mitterer 2016,

7 Natürlich ist die Zukunft selbst nicht im technischen Sinne ‚gegeben‘, sondern wird nur in der literarischen Darstellung als eine solche vorausgesetzt.

S. 255). Literatur heißt in dieser Bestimmung menschlichen Seins „Sterben lernen“ (ebd., S. 258). Durch das Erzählen vom Tod des Anderen (in diesem Fall dem des ‚letzten Menschen‘), werden wir nicht nur mit dem Tod des Anderen konfrontiert, sondern „auch mit der Antizipation unseres eigenen Todes“ (ebd., S. 255). Dies begegnet uns aber auch immer zugleich, so Mitterer, mit der Einsicht, dass wir „selber (noch) lebendig sind. In diesem Sinne ist die Erfahrung des Todes (der Anderen) auch eine Begegnung mit dem Leben selbst“ (ebd.). Der Tod des Anderen schafft somit eine Vergegenwärtigung und Reflexion der eigenen noch vorhandenen Existenz, aber auch zugleich eine Reflexion von deren Vergänglichkeit.

Zu den Lernzielen des kulturwissenschaftlichen Seminars *Nachhaltige Kulturen* gehört nicht nur das Verständnis des Konzeptes Nachhaltigkeit und dessen Zusammenhang mit der Figur des ‚letzten Menschen‘, sondern auch seine Verknüpfung mit dem parallel stattfindenden literaturwissenschaftlichen Seminar *Das Erzählen und der Subjektivismus*, dessen didaktisches Prinzip in der Reihenbildung gründet und inhaltlich an der ‚Literatur der Bürgerlichkeit‘ (Geißler 1982) orientiert ist.[8] Einer der theoretischen Ausgangspunkte für das literaturwissenschaftliche Seminar bildet die Kritik am „objektvierenden Subjektivismus“, so wie sie von Hanspeter Padrutt formuliert wird (vgl. hierzu auch Grub/Platen 2013, S. 160–163). An dieser Stelle und für das Seminar *Nachhaltige Kulturen* ist vor allem Padrutts Deutung von Franz Vonessens Verständnis von „Umwelt“ als ein „biologische[r] Umweltbegriff“, dem eine „antroprozentrische Denkweise“ innewohnt, relevant (Padrutt 1990, S. 32 bzw. 34):

> Daß wir Umwelt sagen statt Welt, ist kein Zufall. Einst war der Mensch eingefügt in die Welt, in die hinein er geboren wurde. Umwelt dagegen ist Polster, ist Besitz, rund um den sich selbst als Zentrum setzenden Menschen. Da sitzt nun der Mensch in seinem Mi-Lieu, im Mittel-Ort der Langeweile und Einsamkeit, und verfügt narzißtisch, herrisch über die Umwelt. Die Sicht leugnet die allen gemeinsame Welt, und so zeigt sich gerade im Gebrauch des Wortes Umwelt die Entfremdung des Menschen von seiner Welt, die Aufkündigung der Solidarität mit dem Ganzen, welche die Weltverwüstung zur Folge hat. Umwelt nennt die Entfremdung, Umweltkrise ist deren Folge. (Vonessen 1978, S. 299; zit. nach Padrutt 1990, S. 33)

Der Mensch ist hierbei nicht mehr länger Teil der Welt, da er nur noch sich selbst als Zentrum sehen kann. In diesem sich von der Welt abgrenzenden Blick bleibt der Mensch isoliert und entfremdet und vor allem unsolidarisch. Dem Blick des

---

8 Das Curriculum des literaturwissenschaftlichen Seminars TY1215, ‚Das Erzählen und der Subjektivismus‘, ist abrufbar unter: http://kursplaner.gu.se/svenska/TY1215.pdf [01.07.2017].

objektivierenden Subjekts steht der Blick des ‚letzten Menschen' gegenüber, der in seiner Position des Zurückblickens nicht nur die Zerstörung materieller oder sozialer Werte sieht, „sondern die grundlegende Zerstörung einer menschlichen Natur, die sich ihre eigene Grundlage entzogen hat. Ein Blick, der gewusst haben wird, dass wir diese Zukunft nicht verhindert haben" (Horn 2014, S. 387).

Gerade einen solchen Blick stellt Heinz Helle in seinem 2015 erschienen Roman *Eigentlich müssen wir tanzen* dar, ein Roman, der im Seminar *Nachhaltige Kulturen* auf den mangelhaften Zusammenhang von Mensch und Welt hin analysiert wird. Wichtig ist hierbei also nicht allein die Problematisierung des objektivierende Subjektivismus, sondern vor allem auch der mögliche Bezug dieses kulturwissenschaftlichen Seminars zum parallel stattfindenden literaturwissenschaftlichen, und zwar zur ‚Literatur der Bürgerlichkeit', denn hierdurch wird die Diskussion um Nachhaltigkeit historisch verknüpft mit der literarischen Diskussion um den Humanitätsgedanken von der Aufklärung bis zur Gegenwart.

3 Heinz Helles Roman *Eigentlich müssten wir tanzen*

Der Roman handelt von fünf Männern, die sich nach ein paar Tagen Urlaub in einer Waldhütte in Oberbayern auf den Weg zurück in ihr alltägliches Leben mit seinen Aufgaben, ‚Terminen' usw. machen. Dabei entdecken sie, dass es dieses normale Leben nicht mehr gibt. Sie wissen nicht, was passiert ist, aber deutlich wird, dass irgendein furchtbares Ereignis stattgefunden hat, denn überall sind nur ausgebrannte Autos, verlassene Häuser und Geschäfte zu sehen, und überall liegen tote Menschen. Die Rückkehr der Männer wird zu einer Wanderung durch eine zerstörte Landschaft in der Hoffnung, irgendwo etwas ehemals alltäglich Bekanntes vorzufinden.

Interessant für ein Seminar über Nachhaltigkeit ist der Text wie bereits gesagt vor allem, weil der Leser durch die Augen eines ‚letzten Menschen' durchgängig mit dem Ende des „Anthropozäns" konfrontiert wird. Innerhalb der erzählten Geschichte durchwandern zwar anfangs fünf Männer diese Landschaft, aber sie sterben nach und nach, so dass letztendlich nur ein einziger ‚Letzter' übrigbleibt, nämlich der Erzähler selbst. Die Konfrontation mit dem Ende des „Anthropozäns" geschieht auf mehreren Ebenen. Erstens dadurch, dass der Text durch ein „und dann und dann und dann" als eine Reihe von bewusst und unbewusst getroffenen Entscheidungen konzipiert ist: „Wie die Zeit vergeht. Ich weiß nicht, wie das passiert. Ich habe keine Ahnung, wie das vor sich geht, was vor sich geht, welcher physikalische Prozess dieses Kippen verursacht, dieses Wanken und Fallen, vom Gleich ins Jetzt und dann und dann und dann" (Helle 2015, S. 39). Den Figuren sind die „tipping points", um mit Horn zu sprechen, nicht bewusst,

sie wissen nicht, warum eine Handlung in eine nächste übergeht, oder sogar ob sie überhaupt in eine andere übergehen wird. Zweitens wird in der Gegenwart dieser Wanderung nicht einfach nur auf den gewohnten Alltag zurück-, sondern im Nachdenken über ‚was wäre wenn' auch vorausgeblickt auf die Möglichkeiten einer Zukunft, die eben das bisher Gewohnte aufnehmen kann:

> Wenn eines Tages doch noch einmal ein ganz normaler Montag kommen sollte, von mir aus auch im November, werde ich beim Signal des Weckers um sechs Uhr dreißig aus meinem Bett springen wie das Sankt Petersburger Ballett. Ich werde […]. Ich werde […] Ich werde […]. Ich werde aus dem Haus treten und auf den Sonnenaufgang warten. Es wird ein klarer Tag sein. Wenn die Sonne dann da ist, werde ich die kühle, frische Luft einsaugen und sagen: Sonne. Dann werde ich lächeln. Ich werde das jeden Morgen tun. Und nach ein paar Jahren schon wird man von außen nicht mehr feststellen können, ob die Sonne das Wort erzeugt oder das Wort die Sonne. (Ebd., S. 171–173)

Im Traum von einem Neuanfang löst sich die lineare Zeitauffassung durch das konkrete Erfahren der Dinge auf, bis schließlich der Ausgangspunkt nicht mehr erkennbar ist. Drittens bietet der Text aber zugleich die Perspektive darauf, wie die jetzige Gegenwart überhaupt einem Verstehen noch zugänglich sein kann. Konfrontiert wird der Leser nämlich mit populären, das heißt aus dem bisherigen Alltag bekannten Erscheinungen wie z. B. Musik, Werbeslogans für Autos, aber auch mit Straßen- und Verkehrsschildern und anderen typischen Einrichtungen unseres Alltages wie z. B. Restaurants, Supermärkten, Discos, Flughäfen, Autobahnen und so weiter. Kennzeichnend für diese ist, dass sie nicht nur ihren ursprünglichen Sinn verloren haben; vielmehr ist dieser häufig in sein Gegenteil gewendet: U.a. liefert jetzt der Kühlraum eines Supermarkts den besten Schutz gegen Kälte und Wind (vgl. ebd., S. 14). So stellt auch ein Kreisverkehr nicht länger einen Verkehrsknotenpunkt dar, der den Verkehr zirkulieren lässt und so in einer einfacheren Form als eine Kreuzung den Verkehr verteilen kann, sondern er wird vielmehr zum Endpunkt des Weges, der die Autos nur noch anstaut und nicht mehr weiterführt.

Hierdurch ermöglicht die Perspektive des ‚letzten Menschen' ein Nachdenken über die frühere geschichtliche Situation und den Verlust derselben in der jetzigen Gegenwart, denn in dieser haben die früheren Funktionen der Dinge und Handlungen sich gewandelt. Somit wird Leben in der Gegenwart zu einem bloßen Überleben, in dem nur noch Gespräche über „die Notwendigkeiten" geführt werden können: „wer holt Wasser, wer sammelt Holz, wer macht ein Feuer, wer hat ein totes Tier" (ebd., S. 117). Dies verursacht letztendlich eine Entfremdung der Menschen, nicht nur von einander oder von der Umgebung, sondern diese Entfremdung kommt auch zum Ausdruck in der Schwierigkeit, den eigenen Körper

sprachlich zu erfassen, denn in der neuen Wirklichkeit haben abstrakte „Konzepte wie Charakter oder Persönlichkeit […] keine Bedeutung mehr“ (ebd.).

Die Entfremdung gegenüber der materiellen Außenwelt und dem eigenen materiellen Körper resultiert schließlich in einem grundlegenden Unvermögen, sich der Wirklichkeit sprachlich zu nähern, denn die Arbitrarität zwischen Bezeichnendem und Bezeichnetem macht die Beschreibung und Deutung von Welt unmöglich: „Die Welt wird ein Nebel, der sich nicht nur über die Dinge da draußen legt, sondern auch über die Wörter in mir“ (ebd., S. 138).

Es ist vor allem die Entfremdung selbst, die die Zerbrechlichkeit unserer Gegenwart, die der Sprache und die der menschlichen Empathie zu zeigen vermag. Die nicht mehr vorhandene Wirklichkeit hat früher aus allerlei technischen Geräten bestanden wie zum Beispiel dem Handy, das alle Menschen bei sich haben als kleine „Modelle [ihres] Lebens“ (ebd., S. 24), oder aus Karrierewegen, die Identitäten geschaffen haben, die nur noch auf ein gesellschaftliches Funktionieren verweisen. Der zivilisierte Mensch schafft es nicht in einer Wirklichkeit zu überleben, die nicht mehr unseren heutigen Gewohnheiten unterliegt. Im Unterschied zu seinen Vorfahren, die „Jäger, Züchter, Schlachter“ waren, weiß nun der zivilisierte Mensch nicht mehr, wie er ein Tier töten soll. Er ist nur eine „zu groß geratene Bakterie[]“ (ebd., S. 66) und kann als solche nur dasjenige essen, was tot vorgefunden wird.

Das „Anthropozän“ hat sich in ein Zeitalter verwandelt, in dem der Mensch nur noch als ‚Bakterie‘ erscheint, die als solche keinen aktiven Einfluss auf Wirklichkeit mehr hat. Das Schicksal der Tiere oder der Natur ist damit nicht länger mehr vom Menschen beeinflusst, sondern die Natur entwickelt sich unabhängig vom Einfluss des Menschen einfach weiter. Mit einem gewissen Trost kommen die Männer zur Erkenntnis, „dass die Welt so vollkommen ohne [ihr] Zutun tut, was sie tut“ (ebd., S. 65). Dies zeigt sich auch in der Veränderung ihres Verhältnisses zur Erde, und zwar in ihrem Fußabdruck, der in dem Nachhaltigkeitsdiskurs als der negative Effekt der Eingriffe des Menschen in die natürlichen Abläufe der Erde verstanden wird (vgl. Wackernagel/Beyers 2010). Am Anfang der Geschichte gilt dieser noch als Eroberungsakt: „Alles in allem mögen wir diese Welt nicht mehr besonders. Trotzdem setzen wir weiter schön brav einen Fuß nach dem anderen in sie hinein“ (Helle 2015, S. 63). Im Laufe der Handlung verlieren die Fußabdrücke jedoch ihre Genauigkeit und Festigkeit, kurzum ihr Vermögen, einen Abdruck zu bilden. Dies äußert sich als Zeit- und Raumverlust, der in einen Versöhnungsgedanken aufgeht und somit nicht mehr von Herrschaft oder Eroberung beherrscht ist, denn die Schritte „klingen sanft, vorsichtig, ungenau, sie haben kein Ende und keinen Anfang. Unsere Füße streifen über den weichen

Waldboden. Wir heben sie nicht mal mehr richtig hoch. Wir streicheln die Oberfläche des Planeten, als wollten wir uns mit ihm versöhnen“ (ebd., S. 79).

Die Männer versuchen jedoch durch eine letzte Aktion ihrem wandernden Dasein Sinn zu geben. Sie wollen für den Fall, dass jemand von außen ihnen helfen könnte, ein Zeichen in den Schnee schreiben. Nach gewissen Auseinandersetzungen darüber, welches menschliche Zeichen ihre Situation am besten beschreiben könnte, entscheiden sie sich für den Friedensstern (vgl. ebd., S. 128). Je höher jedoch die Sonne am Himmel steigt, desto näher kommt ihnen die Einsicht, dass ihr „Friedensmarsch“ (ebd.) nicht nachhaltig ist, denn in der Sonne schmelzen ihre Fußabdrücke. Sie schaffen es nicht, diese Einsicht zu versprachlichen, sondern gehen weg, ohne das Zeichen mit dem letzten Strich in der Mitte des Ringes des Friedenssterns zu beenden. Eine der Figuren kommentiert: „Das Beste, oder nichts“ (ebd, S. 130). Als nun der Erzähler auf das Zeichen schaut, sieht er folglich statt eines Friedenssterns einen „Mercedes-Stern“ (ebd.). Die Verwendung des Slogans von *Mercedes* bekommt hier eine strukturelle Bedeutung, die nicht nur auf einer Mikroebene bleibt, denn die Entwicklung des Mercedes-Slogans fasst die Entwicklung auf die Katastrophe hin zusammen: „Das Beste oder nichts“ kam als Werbeslogan 2010, davor hieß es ab 2006 bei *Mercedes*: „Weiter denken“ (2006), was wiederum den Slogan von 2003 ersetzte: „Fortschritt beginnt mit einem Mercedes“.[9]

Das Verfahren, frühere Bedeutungen in ihr Gegenteil zu verwandeln, gilt auch für andere Alltagszeichen, z. B. Straßenschilder, die nach der Katastrophe nur noch auf ausgebrannte Orte hinweisen, oder Musik, deren Texte ohne Bedeutung für das Jetzt nur noch darauf hinweisen, wie das Leben vorher war, z. B. in Helene Fischers Lied *Atemlos durch die Nacht*, dessen Text von Kristina Bach stammt.

Im Seminar gehen wir auf den gesamten Liedtext Fischers ein. Für den Aspekt der Verwandlung der Bedeutung in ihr Gegenteil reicht hier ein Beispiel. So heißt es im Refrain:

Atemlos durch die Nacht
Spür’ was Liebe mit uns macht
Atemlos, schwindelfrei, großes Kino für uns zwei
Wir sind heute ewig, tausend Glücksgefühle
Alles was ich bin, teil’ ich mit Dir
Wir sind unzertrennlich, irgendwie unsterblich
Komm nimm’ meine Hand und geh’ mit mir.[10]

---

9 Vgl. hierzu: Mercedes Benz Slogans; online unter: http://www.slogans.de/slogans.php?BSelect[]=252 [01.07.2017].

10 Der vollständige Text findet sich unter: http://www.songtexte.com/songtext/helene–fischer/atemlos–durch–die–nacht–35e159b.html [01.07.2017].

Die Reise, die im Lied als Freiheit, Liebe und ewiges Glück verstanden wird, ist in Helles Text gerade zum Zweifel an Freiheit, Liebe und Glück geworden, weil die neue Wirklichkeit nur noch die Abstraktheit solcher Begriffe kennen kann. Somit weisen frühere Zeichen oder Begriffe nicht nur auf die veränderte Situation der Wirklichkeit nach der Katastrophe hin, sondern auch auf die Zerbrechlichkeit derselben in unserer Gegenwart. Nach der Katastrophe stimmen frühere Wahrheiten ganz einfach nicht mehr, wie z. B. die zeitlichen und räumlichen Koordinaten Ende oder Anfang, Alles oder Nichts. Jedenfalls kann man das eine nicht mehr vom anderen unterscheiden, denn in der Gegenwart nach der Katastrophe „[ist] das Halbfertige eben immer halb fertig, die Entfernung zum Neuen genauso groß oder klein wie zum Nichts" (Helle 2015, S. 51).

Es sind gerade solche Szenen, in denen das Alltägliche eine neue, gegenteilige Bedeutung bekommt, denen wir im Seminar nachgehen. Sie werden vor allem auf ihr sprachliches und kulturelles Deutungspotential hin analysiert, um davon ausgehend unsere Gegenwart zu problematisieren. Dieses Deutungspotential ist aber immer in dem sich bedingenden Zusammenhang von Lokalität und Globalität zu sehen, und zwar in der Hinsicht, dass auch Deutungen raum- und zeitgebunden sind. Auch diese Problematisierung liefert Helles Text durch ein „Gedankenexperiment", in dem ein „Außerirdischer auf der Erde lande[t], zum Zeitpunkt der Frühjahrsbrände in Kalifornien" (ebd., S. 108). Etliche Experten werden hinzugeholt, um die Brände zu analysieren und ihren Grund zu erkennen, aber trotz diverser Erklärungsmodelle und -ansätze können sie nicht „erklären wieso es immer wieder brennt" (ebd.). Für den Außerirdischen ist jedoch die Antwort selbstverständlich: „Der sagt: Entschuldigung, aber die Sache ist völlig klar. Natürlich brennt es. Eure Atmosphäre ist voller Sauerstoff" (ebd.). Der Außerirdische weist auf den selbstverständlichen Zusammenhang von Sauerstoff und Bränden hin. Damit verweist er aber auch gleichzeitig auf den verantwortungslosen Umgang des Menschen mit der Welt, vor allem enstanden durch seine Nichtanerkennung der natürlichen Eigenschaften dieser Welt. In der Außenperspektive wird auch zugleich erkennbar welche „die Voraussetzungen einer Erkenntnis der Zukunft und damit auch die Voraussetzungen eines Handelns in der Gegenwart wären" (Horn 2014, S. 386 f.), aber nicht kausallogisch, sondern als eine Möglichkeit von vielen. Katastrophendarstellungen schaffen es somit nicht nur, die Gegenwart als ein Bündel aus möglichen, früher vielleicht falschen Handlungsstrategien wahrzunehmen, sondern sie schaffen zugleich Gegenwart als eine „Erinnerung an die Zukunft" (Dupuy 2002, S. 193; hier zitiert nach Horn 2014, S. 386), wodurch Gegenwart überhaupt erst erfahrbar wird.

4 Schlussbemerkungen

Der Begriff ‚nachhaltige Entwicklung' scheint gegenwärtig inflationär verwendet zu werden, was sich nicht zuletzt daran zeigen ließe, dass er inzwischen in allen für die schwedischen Hochschulen gültigen Richtlinien vorkommt. Er gilt laut schwedischem Hochschulgesetz sogar als grundlegend für alle universitären Handlungs- und Entscheidungsprozesse.[11] Dabei bleibt häufig unklar, wie diese Vorgaben konkret umgesetzt werden können. Aus diesem Grund erwuchs die Absicht, mit dem vorliegenden Beitrag ein Beispiel für eine solche Konkretisierung von Fragen der Nachhaltigkeit in einem kulturwissenschaftlichen Seminar im Fach Deutsch/Germanistik an der Universität Göteborg vorzustellen. Als Ausgangspunkt der Überlegungen diente das literarische Phänomen der Katastrophenliteratur, insbesondere derjenigen, die erstens die Erzählfigur des ‚letzten Menschen' in den Vordergrund rückt, und zweitens die Katastrophe nicht als ein kausallogisches Resultat eines bestimmbaren Ereignisses deutet, sondern vielmehr ausgehend vom Begriff *Szenario* unterschiedliche *tipping points* der Handlung untersucht, um von dort die für den Nachhaltigkeitsdiskurs typischen *wicked problems* analysieren und in Seminarsituationen problematisieren zu können.

Für das Seminar wurde der Roman *Eigentlich müssten wir tanzen* von Heinz Helle gewählt, denn in diesem Text wird der Leser durch die Augen eines ‚letzten Menschen' durchgängig mit dem Ergebnis des menschlichen ‚Fußabdruckes' und mit dem Ende des „Anthropozäns" konfrontiert, denn die Handlung ist als eine Wanderung konzipiert, in der die Figuren immer wieder auf zerstörte Landschaften stoßen. Die Konfrontation mit dem Ende des „Anthropozäns" geschieht hierbei aber auch auf anderen Ebenen: Erstens durch den Erzählrhythmus, der so konzipiert ist, dass er die *tipping points* verursacht, zweitens auch dadurch, dass die Wanderung ein Nachdenken über das eigene Handeln vor der Katastrophe beinhaltet, aber drittens auch durch eine ‚Was wäre wenn'-Perspektive, in der vorausgeblickt und gezeigt werden kann, wie ein anderer Umgang mit der Welt hätte aussehen müssen. Ergebnis dieses Nachdenkens ist die Darstellung eines Menschen, der es nicht schafft, in dieser neuen Welt zu überleben, denn er hat sich nicht nur rein instrumentell abhängig gemacht von seiner Technik, sondern auch seine Definition vom Menschsein ist davon abhängig. Dargestellt wird somit nicht nur die Konfrontation mit dem negativen menschlichen Umgang mit Welt, sondern auch die Zerbrechlichkeit der sozialen Relationen und ihre Abhängigkeit

11 Vgl. Högskolelag, Kapitel 1, § 5. Online zugänglich unter: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434 [01.07.2017].

von ökologischen und ökonomischen Umständen. Die Behandlung solcher Texte in einem Seminar, das eine Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit fördern will, hat vor allem als Ziel den Studierenden beizubringen, wie Gegenwart erfahrbar gemacht werden kann, indem man sie erinnernd zugleich an Vergangenheit, aber auch an Zukunft bindet.

Literatur

Bach, Kristina (2013): *Atemlos durch die Nacht*. Aufgeführt von Helene Fischer. Online: http://www.songtexte.com/songtext/helene-fischer/atemlos-durch-die-nacht-35e159b.html [01.07.2017].

Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Campe, Johann Heinrich (1809): Art. ‚Der Nachhalt'. In: *Wörterbuch der deutschen Sprache*. Veranstaltet und herausgegeben von Joachim Heinrich Campe. Dritter Teil. L – bis – R. Braunschweig: Schulbuchhandlung, S. 403.

Carlowitz, Hans Carl von (1713/2000): *Sylvicultura Oeconomica – Anweisung zur wilden Baumzucht*. Reprint der Erstausgabe 1713 im Verlag Johann Friedrich Braun, Leipzig, bearbeitet von Klaus Irmer und Angela Kießling sowie mit einer Einleitung von Ulrich Grober versehen. Freiberg: TU Bergakademie und Akademische Buchhandlung.

Dupuy, Jean-Pierre (2002): *Pour un catastrophisme éclairé. Quand l'impossible est certain*. Paris: Seuil.

Eser, Uta (2012): Bewahrung und Entwicklung. Nachhaltige Entwicklung als dialektische Figur. In: StudierendenInitiative Greening the University e. V., Tübingen (Hrsg.): *Wissenschaft für nachhaltige Entwicklung. Multiperspektivische Beiträge zu einer verantwortungsbewussten Wissenschaft*. Marburg: Metropolis, S. 27–44.

Geißler, Rolf (1982): *Arbeit am literarischen Kanon. Perspektiven der Bürgerlichkeit*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh.

Göteborgs universitet, *Institut* bzw. *Forum für deutsche Gegenwartsliteratur und Deutschlandstudien* [Homepage]. Online: http://sprak.gu.se/utbildning/avancerad-niva/tyska/dgd [01.07.2017].

Göteborgs universitet, *Masterprogramm H2TLK, Deutsche Gegenwartsliteratur: Rezeption, Vermittlung und Kontext* [Homepage]. Online: http://sprak.gu.se/utbildning/avancerad-niva/tyska---masterprogram [01.07.2017].

Göteborgs universitet, Institutionen för språk och litteraturer (2017a): *TY1215, Tyska, Litteraturvetenskap: Berättandet och subjektivismen, 7,5 högskolepoäng*

[Curriculum für TY1215, ‚Das Erzählen und der Subjektivismus'‘]. Online: http://kursplaner.gu.se/svenska/TY1215.pdf [01.07.2017].

Göteborgs universitet, Institutionen för språk och litteraturer (2017b): *TY1216 Tyska, Kulturstudier: Hållbara kulturer, 7,5 högskolepoäng* [Curriculum für TY1216, ‚Nachhaltige Kulturen‘]. Online: http://kursplaner.gu.se/pdf/kurs/sv/TY1216 [01.07.2017].

Grober, Ulrich (2010): *Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffes*. München: Kunstmann.

Grub, Frank Thomas / Platen, Petra (2013): Nachhaltigkeit und Lehre. Beispiele aus dem Fach *Tyska* an der Universität Göteborg. In: Grub, Frank Thomas (Hrsg.) (2013): *Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012.* Frankfurt a. M.: Peter Lang (*Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur; 1*), S. 149–168.

Hauff, Volker (Hrsg.) (1987): *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven: Eggenkamp.

Helle, Heinz (2015): *Eigentlich müssten wir tanzen. Roman*. Berlin: Suhrkamp.

Hellström, Martin / Karlsson-Hammarfelt, Linda / Platen, Edgar (Hrsg.) (2016): *Umwelt – sozial, kulturell, ökologisch. Zur Darstellung von Zeitgeschichte in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur (IX)*. München: Iudicium (*Perspektiven. Nordeuropäische Studien zur deutschsprachigen Literatur und Kultur; 16*).

Högskolelag (1992:1434), Svensk författningssamling 1992:1434. Online: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434 [01.07.2017].

Horn, Eva (2014): *Zukunft als Katastrophe*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.

Horn, Eva (2015): Wir sind Träumer unseres eigenen Untergangs. Warum stellen sich Film und Literatur unsere Zukunft so oft als Katastrophe vor? Und warum verspüren wir daran eine heimliche Lust? Ein Gespräch mit der Literaturwissenschaftlerin Eva Horn (Gespräch mit Katharina Laszlo und Friedemann Bieber). In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 18.11.2015; auch online zugänglich unter: http://www.faz.net/aktuell/wir-sind-traeumer-unseres-eigenen-untergangs-ein-gespraech-mit-eva-horn-13918830.html?printPagedArticle=true#pageIndex_2 [01.07.2017].

Meadows, Donella H. / Meadows, Dennis L. u. a. (Hrsg.) (1974): The Limits to Growth. A *Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. 2. Aufl. New York: Universe Books.

Mietzner, Dana / Reger, Guido (2005): Advantages and disadvantages of scenario approaches for strategic foresight. In: *International Journal of Technology Intelligence and Planning*, 1/2, S. 220–239.

Mitterer, Nicola (2016): *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.

Norton, Bryan G. (2015): *Sustainable Values, Sustainable Change: A Guide to Environmental Decision Making.* Chicago: University of Chicago Press.

Padrutt, Hanspeter (1990): *Der epochale Winter. Zeitgemäße Betrachtungen*. Zürich: Diogenes.

Slogans.de. Die Datenbank der Werbung: ‚Mercedes-Benz'. Online: http://www.slogans.de/slogans.php?BSelect[]=252. [01.07.2017].

Thomasius, Harald / Bendix, Bernd (2013): *Sylvicultura oeconomica: Transkription in das Deutsch der Gegenwart.* Remagen-Oberwinter: Norbert Kessel.

Vonessen, Franz (1978): *Die Herrschaft des Leviathan*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Wackernagel, Mathis / Beyers, Bert (2010): *Der Ecological Footprint. Die Welt neu vermessen.* Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.

Weisman, Alan (2007): *The World Without Us.* New York: Thomas Dunne.

Zalasiewicz, Jan (2009): *Die Erde nach uns. Der Mensch als Fossil der fernen Zukunft*. Heidelberg: Spektrum.

Anna Warakomska

Minderheiten mit ‚Migrationshintergrund' in der deutschen Literatur türkeistämmiger Autoren. Ein Beitrag zum Abbau von Stereotypen im landeskundlichen Unterricht

Abstract: The article is an attempt to show selected stereotypical images of 'guest workers' in Germany, which usually are counterproductive to successful integration. Chosen for the analysis were some topics from contemporary German literature by authors of Turkish origin, e.g., Hatice Akyün, Iris Alanyali, Şinasi Dikmen and Osman Engin, who in their work consistently contribute to good neighborly relations between societies. The examples of satirical short stories and autobiographical novels are intended to show how modern German literature can be used in teaching about the realities of the country.

Keywords: migration, stereotypes, 'Landeskunde', regional studies, German as a foreign language, 'guest workers'

1 Einleitung

Obwohl der Begriff ‚Migrationshintergrund' wie auch das darunter verstandene Phänomen von den Betroffenen immer öfter in Frage gestellt werden (vgl. Ildem 2011, S. 130), bilden im heutigen Deutschland Menschen, die nicht-deutsche Vorfahren haben, einen immer größer werdenden Anteil der Gesamtbevölkerung. Nach der Studie *Neue Potenziale*, in Auftrag gegeben durch das Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, trügen Faktoren wie etwa die Alterung der Gesellschaft und die Wirtschaftsentwicklung dazu bei, dass Deutschland immer stärker auf Einwanderung angewiesen sei. In Zeiten des demographischen Wandels seien daher Migration und Integration von grundlegender Bedeutung für das Land, und die Einwanderung werde immer mehr zum Normalzustand (vgl. Woellert/Klingholz 2014, S. 4–7). Die Forscher fassen die diesbezüglichen Daten folgendermaßen zusammen:

> Bis 2005 kannte man nur einige wenige sozio-ökonomische Eigenschaften der 7,6 Millionen Ausländer, die knapp ein Zehntel der Gesamtbevölkerung Deutschlands ausmachen. Jene Menschen, die durch Einbürgerung oder Geburt die deutsche Staatsbürgerschaft angenommen hatten, verschwanden in der allgemeinen Statistik. Sie galten darin als Deutsche, selbst wenn sie in der Gesellschaft oft noch als Fremde betrachtet wurden.

> Dabei hatte damals bereits fast jeder Fünfte in Deutschland einen sogenannten Migrationshintergrund, also eine eigene oder familiäre Zuwanderungsgeschichte, unabhängig von seiner Staatsbürgerschaft. In der Gruppe der 0- bis 5-Jährigen wies sogar jeder Dritte einen Migrationshintergrund auf. (Woellert/Klingholz 2014, S. 10)

In derselben Studie wird auch auf Mängel oder Unzulänglichkeiten der deutschen Politik vor dem Jahr 2005 in Bezug auf Immigranten hingewiesen; als eines der wichtigsten Versäumnisse werden dabei strukturelle Defizite genannt. Das Desinteresse des Aufnahmelandes (sowohl der Regierenden wie auch der ‚Durchschnittsbürger') für die Schicksale der einstigen ‚Gastarbeiter' und ihrer Nachfahren resultierte daraus, dass sie „nur als vorübergehende Aushilfskräfte gedacht waren und sich entsprechend gar nicht integrieren sollten" (ebd., S. 5). Diese Tatsache führte durch die Jahre hindurch zu mannigfaltigen Problemen der Immigranten (früher ‚Gastarbeiter', heute ‚Einwanderer'), und die Auseinandersetzung mit diesen Problemen gehört meines Erachtens zu den wichtigsten Herausforderungen unserer Zeit (vgl. Warakomska 2015, S. 220–222). Sie spielt eine beträchtliche gesellschaftliche Rolle nicht nur aufgrund der großen Anzahl der Ankommenden sowie des wirtschaftlichen Wertes ihrer Leistung, sondern auch hinsichtlich der Konsequenzen, zu denen eine weitere Missachtung dieser Problematik führen kann. Da sie einen beachtenswerten Teil auch der deutschen ‚interkulturellen Literaturen' bildet (vgl. zu diesem Begriff Hofmann/Patrut 2015, S. 7 f.),[1] bin ich der Auffassung, dass diese im landeskundlichen Unterricht sehr dienlich sein kann. Meine Erfahrungen mit Studierenden der Germanistik in Polen bestätigen diese Annahme: Die Lektüre der Bücher über das Leben der eingewanderten Familien in Deutschland sowie Diskussionen über die dargestellten Welten lösen während meiner Seminare immer wieder heftige Diskussionen aus. Die meisten der von mir unterrichteten Studierenden kannten bisher kaum die sozialen und kulturellen Hintergründe dieser Bevölkerungsgruppe; ihr Wissen basierte oft auf Vorurteilen. Daher kann die zu analysierende Literatur helfen, dieses Wissen zu vervollständigen bzw. zu revidieren. Bevorzugt werden satirische Texte und fiktionalisierte Biographien, die sehr stark mit der außerliterarischen Wirklichkeit korrespondieren. Sie werden ferner von Sachbüchern, statistischen Abhandlungen, wie etwa die oben zitierte (aber auch andere, zum Beispiel *Deutsch-Türkische Lebens- und Werte-*

1 Die ‚interkulturelle Literatur' wird bei den genannten Autoren und auch in dem vorliegenden Beitrag als Literatur verstanden, die sich auf Interkulturalität, also „den Austausch zwischen den Kulturen […] und die Tatsache, dass kulturelle Identität nur in diesem Austausch und in der Mischung zwischen Eigenem und Fremden begriffen werden kann" (Hofmann/Patrut 2015, S. 7) bezieht.

welten; vgl. Liljeberg 2012) und Publizistik ergänzt, um die aus der Belletristik gewonnenen Informationen zu überprüfen und sich in der Themen- oder bereits in der Wortwahl besser zu orientieren.

Ein gutes Beispiel bildet hier die sprachliche Unterscheidung zwischen den Begriffen ‚türkischstämmig' und ‚türkeistämmig', die ich im Titel dieses Beitrages angedeutet habe. Nicht jeder aus der Türkei stammende Einwanderer ist Türke, es gibt unter ihnen auch Vertreter anderer Ethnien, z. B. Kurden, Tscherkessen oder Aserbaidschaner. Davon wissen die Betroffenen am besten, und manche von ihnen bestehen darauf, das zweitgenannte Wort zu wählen, wenn man über sie spricht, was folgerichtig klingt und sich Kerschbaumer (2014, S. 1) zufolge mittlerweile auch im Deutschen eingebürgert habe. Reflexionen, auch satirischer Provenienz, über diesen Begriff findet man viele, u. a. bei Seyran Ateş (vgl. Ateş 2013, S. 22). Es empfiehlt sich einführend, einen solchen Text zu lesen, um zu begreifen, wer eigentlich heute in Deutschland lebt. Dies betrifft nicht nur die Namensgebung bzw. die Benennung der ethnischen Herkunft der Migrantinnen und Migranten, sondern vor allem die Darstellung ihrer Vorgeschichte, Kultur, Religion usw. Die Literatur deutscher Autorinnen und Autoren türkischer Herkunft bietet solche Stoffe reichlich an. Man findet sie insbesondere in den Werken aus früheren Phasen der Migrationsgeschichte, als diese Themen gesellschaftlich noch wenig bekannt waren; daher lohnt es sich, Beispiele der Texte aus der Zeit seit den 80er-Jahren des 20. Jahrhunderts zu untersuchen. Ihre Lektüre, Analysen der ausgewählten Episoden, Diskussionen über diverse Lebensweisen können von Vorteil sein, wenn man etwas über das Zusammenleben der Einwanderer und der Deutschen erfahren will. Das Leben in der modernen Welt erlebt zwar eine rasche Beschleunigung, aber die Kulturen, in denen man aufwächst, ändern sich relativ langsam. Die etwas älteren literarischen Texte, die vor 20–30 Jahren erschienen, enthalten jedenfalls viele anschauliche und lehrreiche Bilder zu den genannten Themen.

Bleibt man bei der Terminologie, so können ähnliche Anspielungen auf andere, umstrittene Bezeichnungen gefunden werden, etwa ‚Kanake', ‚Orientale', ‚Migrationshintergrund', aber auch vermeintlich harmlose Ausdrücke wie z. B. ‚Deutsch-Türke', ‚Helga', ‚Heinz' usw. Ihre Erörterung im Unterricht bietet die Möglichkeit, sich zu erkundigen, wie die Einheimischen und Einwanderer übereinander reden und welche potentiellen Voreingenommenheiten sich bereits an den zitierten Ausdrücken zeigt. Aspekte dieser Art stellen relevante Stoffe auch des Landeskundeunterrichtes dar; mithilfe ihrer Thematisierung lässt sich ggf. auch das Lernziel der ‚interkulturellen Kompetenz' erreichen.

Was ferner die Inhalte und Formen der befürworteten Lektüren angeht, schlage ich kurze Geschichten bzw. Ausschnitte aus umfangreicheren Romanen vor, die das Migrantendasein thematisieren, also Texte über Sitten, Bräuche, Gewohnheiten, Aussehen, Selbst- und Fremdbilder, das heißt Texte, in denen die Bildung der Identität der geschilderten Figuren, aber auch ihre Interaktionen mit der nichtmigrantischen Mehrheit der Gesellschaft zum Ausdruck kommen. Während der Seminare werden die zuvor zu Hause gelesenen Passagen hermeneutisch erfragt. Wir versuchen gemeinsam, uns in die Lage der Protagonisten hineinzuversetzen und die gesellschaftlichen Kontexte, in denen sie wirken, zu interpretieren. Jeder der zur Analyse gewählten Texte wirft selbstverständlich immer neue Fragen auf, auf die ich teilweise unten eingehen werde.

Das in einem so konstruierten Seminar gesammelte Wissen kann meines Erachtens zum Verstehen der Zusammenhänge des zeitgenössischen Lebens beitragen. Außer der Erweiterung und Stärkung der Sprachfertigkeiten, was im Fall einer ‚Auslandsgermanistik' immer von Belang zu sein scheint,[2] erfahren die Studierenden Wichtiges über die neueste deutsche Geschichte und Gegenwart und können dazu noch ihre interkulturellen Kompetenzen festigen.

Im folgenden Beitrag möchte ich daher auf die Potentiale einer solchen Literatur hinweisen. Ich werde mich insbesondere auf die Werke der Deutsch schreibenden türkeistämmigen Autorinnen und Autoren konzentrieren, zumal diese im Fokus meiner wissenschaftlichen Forschung stehen. In einigen kleinen Abschnitten werde ich auf die in den Werken thematisierten Inhalte eingehen; hier interessiert mich vor allem die dargestellte gegenseitige Wahrnehmung der Einheimischen und Einwanderer, die oft mit Stereotypen geradezu durchtränkt

2 In Bezug auf Sprachfertigkeit sollen die Studierenden unserer Germanistik nach dem Abschluss der ersten Stufe des Studiums u. a. die deutsche Grammatik und zusammengesetzte Satzkonstruktionen in einer Weise beherrschen, die ihnen eine ungehinderte Kommunikation mit Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern des Deutschen ermöglichen. Sie beginnen ihr Studium mit Sprachkenntnissen auf dem Niveau B1/B2 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (*GER*); das Ziel ist die Stufe B2/C1 am Ende des Bachelorstudiums und C1/C2 nach Abschluss des Masterstudiums. Im Curriculum beider Stufen sind auch Inhalte aus der Landeskunde (poln. *realioznawstwo*, das heißt ‚Realienkunde') in einem vergleichsweise traditionellen Verständnis vorgesehen, also das Wissen über gesellschaftliche und kulturelle Eigenheiten der deutschsprachigen Länder. Die Studierenden lernen also außer Literatur, Literaturtheorie und Sprachwissenschaft (sowie wahlweise Glottodidaktik) auch Geschichte und Kultur der Länder des deutschsprachigen Raumes kennen; vgl. https://irk.uw.edu.pl/katalog.php?op=show&kierunek=GER&kategoria=&aktywne=&system_studiow=&k_filtr=Z_STD [01.07.2017].

ist. Ich versuche jedoch auch weitere Themen, die diese Literatur kennzeichnet, zu nennen. Den literaturwissenschaftlichen Teil der Untersuchung wird ferner die Reflexion über die Formen der Darstellung bilden. In der Zusammenfassung werde ich die Vorteile des Einsatzes der ‚interkulturellen Literatur' in der Lehre der Landeskunde resümieren.

2 Die interkulturelle Literatur in der Lehre der Landeskunde

In der ‚Inlandsgermanistik' konzentriert sich die Debatte über die ‚interkulturelle Literatur' meistens auf die Begriffsbestimmung (vgl. Esselborn 2004, S. 11–22; Warakomska 2014, S. 382 f.); es werden auch Probleme der nötigen bzw. förderlichen Erweiterung der Curricula thematisiert (vgl. Wrobel 2008, S. 25). Die hier gestellten Fragen, etwa die grundsätzliche, ob man ausgewählte Werke dieser Literatur in den Kanon der (nationalen) deutschen Literatur aufnehmen soll bzw. kann und was dies für diesen Kanon bedeuten würde, sorgen für Diskussionen (vgl. z. B. ebd.). Bestimmt werden diese Fragen mit der Entwicklung dieser Literatur immer dringlicher werden; die Antworten darauf müssen wohl der Zukunft überlassen werden, weil der Kanon sich, ähnlich wie die Sprache und Kultur selbst, immer im Werden befindet, das heißt Veränderungen erfährt. Manche Forscher weisen jedoch bereits heute auf die Zweckdienlichkeit einer „interkulturellen Literaturdidaktik" für die Muttersprachlerinnen und Muttersprachler hin (vgl. von Nayhauss 2009, S. 579), die auch die Werke der Autoren mit sog. ‚Migrationshintergrund' umfassen soll. Im Rahmen der Diskussion der Lernziele einer solchen Didaktik werden ihre möglichen Vorteile genannt, die sich meines Erachtens mit Zielen eines modernen landeskundlichen Unterrichts des Deutschen als Fremdsprache decken. Im Folgenden seien zusammenfassend einige dieser Ziele zitiert:

> Eine interkulturelle Literaturdidaktik müsste nicht wie die muttersprachliche Literaturdidaktik nur nach dem Was des Eigenen, sondern nach dem Was der Literatur des Fremden fragen, das sich im Sinne der Hermeneutik der Differenz von dem Eigenen unterscheidet. Dabei sind vorrangig solche Texte auszuwählen, die Themen und Motive von Kulturbegegnungen und Kulturkonflikten und literarische Formen der Mehrsprachigkeit, der Interkulturalität und Hybridität enthalten. […] Interkulturelle Literaturdidaktik beschäftigt sich also mit Texten, in denen die fremde Kultur mit anwesend ist und mitgedacht werden muss und dadurch in ihrer Andersheit und Unterschiedlichkeit Ausdruck gewinnt. (von Nayhauss 2009, S. 578 f.)

Die hier skizzierten Prämissen bei der Auswahl der Texte sind mit den Aufgaben der Lehre der Landeskunde im Ausland vergleichbar. Hier geht es ebenfalls um die Sensibilisierung für Land und Leute, für Probleme und Herausforderungen,

was heute immer öfter auch Interkulturalität und Hybridität mit einschließt. Man kann nach dem Gesagten zur Schlussfolgerung kommen, dass die interkulturelle Literaturdidaktik sowohl im Inland (also in Deutschland) wie auch im Ausland sich der Literatur deutscher Autorinnen und Autoren mit Migrationshintergrund bedienen kann. In der Lehre der Landeskunde außerhalb Deutschlands können die Narrative über das Leben der Migranten und ihrer Nachfahren, aber natürlich auch viele andere Sujets, die in dieser Literatur thematisiert und bearbeitet werden, zu einem besseren Verständnis der Befindlichkeiten sowohl der Einheimischen als auch der Einwanderer beitragen. Zu den wichtigsten Themen, über die ein solcher Unterricht bzw. eine solche Lehre Aufschluss geben kann, gehören:

- das Ankommen der Migranten in Deutschland, ihre Arbeit, das Leben in der Fremde;
- die Vorstellungen über die eigene (erste) und die neue Heimat;
- deutsch-migrantische Interaktionen, kulturelle Differenzen, Identitätsprobleme;
- stereotype Bilder der Protagonisten und ihre gegenseitigen Wahrnehmungen;
- die Integration, das Leben in mehreren Kulturen, das Entdecken der Kultur der Vorfahren;
- kulturelle Hybridisierung, die Spannung zwischen Integration und Assimilation;
- Generationenkonflikte;
- das Geschichts- und Kulturbewusstsein der jeweiligen Community;
- die Rolle der Religion in zeitgenössischer Erziehung.

Die genannten Themen können ein ganzes Spektrum der Interessen der Studierenden im landeskundlichen Unterricht abdecken, beginnend mit Aspekten der Geschichte, Geographie und Politik, über Gegenstände der Soziologie, Kultur- wie Literaturwissenschaft bis zu Reflexionen aus dem Bereich der Religions- und Erziehungswissenschaft. Gemessen an der Vielfalt dieser möglichen Lernbereiche liegen die Vorteile, Landeskunde mithilfe der interkulturellen Literatur zu vermitteln, auf der Hand (für Näheres zu Motiven einer solchen Literatur, also zu potentiellen weiteren Themenfeldern, die diese Literatur bietet, siehe Reeg 1988, S. 96–99). Das kann, wie oben angedeutet, geschehen, indem man Texte liest und interpretiert, die gewonnenen Einsichten mit dem Wissen aus anderen Quellen vergleicht und auswertet, das heißt hermeneutisch vorgeht.

Im Folgenden sollen einige der oben genannten Themen anhand von Analysen ausgewählter Passagen aus der zeitgenössischen deutschen Literatur von Autoren türkischer Herkunft erörtert werden. Ein besonderes Augenmerk wird dabei folgenden Aspekten gelten:

- die Vermittlung von Wissen über wichtige Komponenten aus der deutschen Sozialgeschichte bzw. jüngsten Vergangenheit und Gegenwart Deutschlands;
- die Sensibilisierung für Probleme der Minderheiten in der Fremde;
- das Identifizieren von Stereotypen (und ggf. deren Verstärkung oder Abschwächung);
- die Herausbildung bzw. Aktivierung sprachlicher, aber auch interkultureller Kompetenzen.

3 Deutsche Autoren türkischer Herkunft und ihre Texte

Um die entsprechenden Texte für die landeskundlichen Seminare auszuwählen, kann man von diversen Voraussetzungen ausgehen. In meiner Arbeit entscheide ich mich, wie eingangs bemerkt, für Kurzgeschichten der deutschen Autoren mit Migrationshintergrund, die oft satirisch und in einer sprachlich sowie strukturell einfach zugänglichen Form über tatsächliche oder vermeintliche kulturelle Differenzen schreiben. Satirische Bilder können zwar auch Stereotype stärken, ihr Vorteil besteht jedoch in einer plakativen Darbietung der Probleme, und ein entsprechender Kommentar bzw. Rückgriff auf andere Quellen ermöglicht etwaige Korrekturen im gängigen Denken. Selbst die Frage nach der Glaubwürdigkeit einer Behauptung, die man in einem literarischen Text findet, kann zur Diskussion anregen und zum Nachdenken stimulieren.

In Bezug auf den Umfang der Texte teile ich die Auffassung Manfred Durzaks, der die Kurzgeschichte wie folgt definiert:

> Die Kurzgeschichte ist […] eine demokratische Literaturform, die die Fieberkurven des Gegenwartslebens unmittelbarer abbildet als andere Literaturgattungen und die zugleich ihren formalen Anspruch unter scheinbarer Anspruchslosigkeit verbirgt, ohne von einer vorausgegangenen Gattungsgeschichte belastet zu sein. Sie bietet sich dem Schreibenden ebenso spontan an, wie sie auch den Lesenden ohne große Bildungsumwege direkt zu erreichen versucht. (Durzak 2009, S. 210 f.)

Der Vorteil der ‚scheinbaren Anspruchslosigkeit' solcher Geschichten, gepaart mit einer relativ einfachen Sprache, in der sie verfasst sind, wie darüber hinaus auch der sie oft begleitende Humor spielen bei der Auswahl eine wichtige Rolle. Diese Präferenz hängt selbstverständlich mit dem Sprachniveau der Studierenden zusammen und kann immer revidiert werden, zumal auch die längeren Formen, wie z. B. Erzählungen oder Romane, in diesem Kontext einiges zu bieten haben. Sie thematisieren u. a. diverse Probleme der Migranten, wie z. B. sprachliche Defizite in Emine Sevgi Özdamars Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn* (1998) oder Fremdenfeindlichkeit in Osman Engins Roman *Kanaken Gandhi* (1998). Mithilfe dieser Texte können unterschiedliche Szenarien der Diskussionen ent-

worfen werden, etwa über das Befinden der Menschen aus einem anderen Sprachraum, aus einer anderen Kultur in Deutschland, über ihre Lage in den sechziger Jahren und in der erzählerischen Gegenwart, über Missverständnisse, über neue Wörter und Redewendungen, die aus dem Türkischen ins Deutsche übernommen werden, über die Interaktion zwischen Migranten und Einheimischen usw. Im Gespräch mit Studierenden zu all diesen Themen wird auf Narrative zurückgegriffen; diese vermögen über wichtige gesellschaftliche Themen zu erzählen. Ein immer wieder vorkommendes Element bilden in ihnen die Szenen, die sich auf das äußere Erscheinungsbild sowie die mangelnden Sprachkenntnisse der ‚Gastarbeiter' beziehen.

Im Unterricht wird parallel an die Tatsache erinnert, dass eine klischeehafte Vorstellung von einem ‚Ausländer', ‚Gastarbeiter', aber auch von einem eingebürgerten Einwanderer die von einem Menschen ist, der das Deutsche schlecht bzw. nur mühsam beherrscht. Falls die Menschen mit Migrationshintergrund doch gut deutsch sprechen, werden sie in den Texten immer wieder staunend nach dieser Fähigkeit befragt: woher sie herrühre bzw. woher die sprechende Person stamme (vgl. dazu auch Ildem 2011, S. 127).

Dieses auf Sprache bezogene Motiv bearbeitet literarisch u.a. Osman Engin (*1960) in seinem Roman *Kanaken Gandhi*, wo der Protagonist, ein gut integrierter und seit Jahren in Deutschland ansässiger Türke, dem auf einmal ganz unverschuldet eine Ausweisung aus dem Land droht, überlegt, ob er mit einer deutschen Beamtin im so genannten ‚Tarzan-Deutsch' kommunizieren solle, um sie in ihrer Voreingenommenheit „nicht zu enttäuschen" (Engin 1998, S. 19). Es muss dabei betont werden, dass die Annahme, Einwanderer und ihre Nachfahren sprächen ein ungenügendes Deutsch, wie sie auch im Allgemeinen schlechter gebildet als Einheimische seien, in der Fachliteratur nicht selten bestätigt wird (vgl. z.B. Woellert/Klingholz 2014, S. 5). Engin thematisiert dieses Vorurteil jedoch gezielt an einem positiven Beispiel, denn sein Protagonist spricht ein perfektes und nicht selten sogar ironisches Deutsch: Die plakative Übertreibung soll die Lage humoristisch umkehren und die Absurdität mancher Vorbehalte lächerlich machen.

Auf die Sprache bezogene Probleme schildert auch Emine Sevgi Özdamar (*1946) in ihrem Roman *Die Brücke vom Goldenen Horn*. Dieser Roman erzählt die Geschichte einer jungen Türkin, die gemeinsam mit ihren meist weiblichen Schicksalsgenossen nach einem besseren Leben in Deutschland sucht. Zu Beginn der Handlung versuchen die Protagonistin und ihre Freundinnen aus demselben Wohnheim in einem Kaufhaus einzukaufen und benutzen dabei Körpersprache sowie diverse onomatopoetische Ausdrücke, um an die ersehnten Lebensmittel

heranzukommen. Daher prägt sich die deutsche Sprache – oder besser gesagt: prägen sich die ersten Schritte auf diesem Gebiet – in der Erinnerung der Protagonistin als eine Art Gebärdenspiel ein:

> Um Zucker zu beschreiben, machten wir vor einer Verkäuferin Kaffeetrinken nach, dann sagten wir Schak Schak. Um Salz zu beschreiben, spuckten wir auf Herties Boden, streckten unsere Zungen raus und sagten: „eeee". Um Eier zu beschreiben, drehten wir unsere Rücken zu der Verkäuferin, wackelten mit unseren Hintern und sagten: „Gak gak gak." Wir bekamen Zucker, Salz und Eier, bei Zahnpaste klappte es aber nicht. Wir bekamen Kachelputzmittel. So waren meine ersten deutschen Wörter Schak Schak, eeee, gak, gak, gak. (Özdamar 2006, S. 449)

Im weiteren Verlauf des Romans lernt die Protagonistin mit elterlicher Unterstützung jedoch Deutsch – eine Entwicklung, die dem Klischee eines bildungsfernen Türken entgegenwirkt. Solche und ähnliche Bilder der ersten Generation der Migranten kommen in der Prosa deutscher Autoren türkischer Herkunft immer wieder vor. Die Beispiele zeigen, dass man den Stereotypen sowohl auf eine lustige, humoristische wie etwas ernstere Weise begegnen kann.[3]

Einen etwas anderen Themenkomplex bilden die Darstellungen äußerer Erscheinungsbilder. Während nämlich die Sprache und Sitten der Einheimischen von den Einwanderern beherrscht werden können, lässt sich an Äußerlichkeiten wenig ändern. Die Literatur verfügt aber über ein nahezu unbegrenztes Reservoir an Mitteln, auch das Äußere enorm zu modifizieren, und die Satiriker benutzen gerne diesen Bereich der literarischen Phantasie. Osman Engin zum Beispiel lässt seinen Protagonisten folgendes Bekenntnis aussprechen:

> Aus Angst, von Rechtsradikalen als Ausländer erkannt zu werden, hatte ich mir in Deutschland die Haare blond gefärbt und den Schnurrbart abrasiert. Das machen doch jetzt alle. Das ist die große Mode in Deutschland. Mein Nachbar Hasan Öztürk hat sogar seinen Namen geändert. Er nennt sich jetzt Gottlieb Echtdeutsch. (Engin 1994, S. 42 f.)

Der Gedanke an diesen Protagonisten mit blondem Haar und einem neuen, dennoch sehr altmodisch klingenden Namen – es handelt sich um eine Umformulierung des Namens *Öztürk* (‚Echttürkisch') – wirkt absurd und ist humorvoll zugleich. In Verbindung mit dem Hinweis auf Fremdenfeindlichkeit entschärft sie

3 Özdamar hat einen autobiographischen Roman geschrieben. Die Informationen über ihr Leben und über Lebensläufe auch anderer relevanter Schriftstellerinnen und Schriftsteller, die hier ausgespart werden, können die Lerninhalte des Unterrichts bereichern, bilden sie doch einen Teil der Geschichte der Migration nach Deutschland. Wohlgemerkt muss der Unterschied zwischen Autorin und Protagonistin wie bei jeglicher Interpretation literarischer Werke gewahrt werden.

einerseits die beschriebene Lage, deutet andererseits jedoch ernste Probleme des Ich-Erzählers an. Diese zweite Komponente kann ein Gespräch mit Studierenden über die Bedrohung durch Rassismus und Xenophobie eröffnen.

In Şinasi Dikmens (*1945) Skizzen fallen verwandte Szenen viel bitterer aus. In einer Kurzgeschichte reflektiert ein Türke zum Beispiel über die Abneigung der Deutschen dagegen, selbst die Fotos von seinen Landsleuten in den Fotogeschäften auszustellen. Die anscheinend rhetorische Frage, warum das geschieht, wird im Text beantwortet: „Würde ich in meinem Geschäft das Foto eines Türken ausstellen und der Deutsche sähe es, würde er daran erinnert, daß die Türken immer noch in Deutschland leben. Arbeiten könnt ihr in Deutschland, aber leben nicht." (Dikmen 1983, S. 63)

An diese traurige Aufklärung erinnern auch viele andere Passagen aus Dikmens Werken, obwohl auch dieser Schriftsteller seine künstlerischen Imaginationen durch das Lachen über Vorurteile aufhellt. Ein gutes Beispiel bildet hier die Satire *Wer ist ein Türke?* (1995), in der der türkische Protagonist über seine Identität nachdenkt: „In Deutschland […] glauben [viele], ein Türke sei der, der einen schwarzen Schnurbart und einen türkischen Paß hat. Es gibt in Europa aber viele Türken, die keinen türkischen Paß haben, darunter sogar etliche, denen gar der Schnurrbart fehlt" (Dikmen 1995, S. 75).

In der Geschichte bekommt der Leser ferner ein ganzes Repertoire von stereotypen Bildern sowohl der Einheimischen wie auch der ‚Gastarbeiter': Es gibt eine ältere verwöhnte Dame, die behauptet, Türken immer und überall erkennen zu können, einen Zugpassagier, „klein, gedrungen, mit handgestrickter Weste, grün, ich würde sagen Türkengrün, stechendes Grün, in beiden Händen Plastiktüten […]" (ebd., S. 77), der sozusagen naturgemäß für einen Türken, von dieser Dame sogar für einen „türkischen Typen" (ebd., S. 78) gehalten wird usw. Die satirische Pointe – im selben Abteil sitzt ein Türke, der jedoch die *Zeit* liest und deshalb als Deutscher betrachtet wird – überrascht vielleicht nicht. Sie gibt jedoch Stoff zum Nachdenken über unsere Wahrnehmungen sowie die persönliche Freiheit, etwa in der Gestaltung des Aussehens. Der Text bietet darüber hinaus, wie übrigens viele andere Texte auch, Einsicht in die Konstellationen der dargestellten deutschen Gesellschaft, was u. a. die Splitter des folgenden Gesprächs widerzuspiegeln scheinen. Zunächst wird die Abneigung gegenüber einem anders aussehenden Mann thematisiert; auf den Hinweis „Der Mann hat doch nur höflich gefragt" antwortet die Dame: „Das meinen Sie! Ich aber kenne diese Türkenblicke!" (ebd.). Dem schließt sich die Interaktion zwischen der Dame und dem die *Zeit* lesenden Türken an:

„Warum sind Sie so sicher?" „Erstens, ja, hmm, erstens, ich weiß nicht, aber, hmm, Sie sind auf alle Fälle kein Türke." „Warum nicht?" „Weil, hmm, weil, wie soll ich sagen, hmm, weil Sie ‚Die Zeit' lesen."
Ich weiß nicht wie viele „Zeit"-Leser es in Deutschland gibt […]. In Deutschland leben 60 Millionen vermeintliche Deutsche. Da nicht alle „Die Zeit" lesen, denke ich, daß die Deutschen, die keine „Zeit" lesen, keine Deutschen sind, sondern Türken. (Ebd., S. 78 f.)

Die Abneigung der älteren Dame gilt in dieser Geschichte eigentlich nicht ‚den Türken', was immer das auch heißen mag, sondern ihrer stereotypen Vorstellung bezüglich der Repräsentanten dieses Landes. Der Text thematisiert also Entwürfe von Fremdbildern. Man kann bei der Besprechung dieser Episode mit dem Protagonisten fragen, was einen Türken ausmache (vgl. ebd., S. 75 f.) und ferner darüber reflektieren, ob man überhaupt in der Lage wäre, die Eigenschaften eines Polen, Schweden, Deutschen usw. zu nennen. In der Erzählung werden verschiedene Assoziationen in Bezug auf das Aussehen oder den Habitus des fast nichts sagenden Reisenden evoziert. Der Erzähler erwähnt seine gestrickte Jacke und Plastiktüten, die Dame unterstellt ihm Arroganz und finstere Blicke, will zugleich aber nicht akzeptieren, dass ihr gegenüber ein Bürger mit türkischem Pass sitzt, nur weil dieser gepflegt aussieht und die *Zeit* liest. Ihre vorgefasste Meinung (Türken läsen nicht) verstellt ihr den Zugang zur Wirklichkeit, und ihr Beispiel kann als eine gute Illustration des stereotypen Denkens über Migranten fungieren. Niemand in dem Abteil reagiert auf das freche Benehmen der alten Dame; sie benimmt sich so, als ob der ganze Wagen ihr gehören würde; eine Ausnahme bildet der Erzähler, der es vermag, in dem Mitfahrer einen Menschen zu sehen. Die Lektüre dieser Skizze kann für die Bedürfnisse der Anderen sensibilisieren und sagt potentiell etwas über die Verteilung der realen Macht in der Gesellschaft aus. Sie erörtert ferner den Entstehungsprozess von Klischees über kulturelle Differenzen und darf somit als geeignetes Material zum Thema Migrantendasein in Deutschland in der Lehre der Landeskunde empfohlen werden.

Eine andere Form von Vorurteilen, die literarisch herausgearbeitet werden, bilden institutionelle Voreingenommenheiten, also Hindernisse, die den Migranten durch das gesellschaftspolitische System der Aufnahmeländer in den Weg gelegt werden. Ein diesbezügliches Beispiel entnehme ich einer Erzählung von Kemal Kurt (1947–2002), die diverse Vorkommnisse an einem Grenzübergang thematisiert. Unter anderem sprechen hier zwei Kumpane über ihre Ängste beim Betreten eines fremden Landes:

„Weißt du", sagte er leise, „jedesmal wenn ich eine Grenze überschreite, habe ich das Gefühl, ich begehe eine Straftat." „Unsinn", kommentierte Şükrü. „Ehrlich! Ich denke jedesmal, jetzt wirst du ertappt, du unverbesserlicher Grenzgänger. Was hast du hier zu suchen? Die Leute haben sich so viel Mühe gegeben, Polizisten aufgestellt, Zöllner und

> so. Lichtmasten, Kontrolltürme. Du kommst dort an und willst einfach durch. Das kann doch nicht richtig sein.“ „Quatsch!“ (Kurt 1987, S. 16)

An einer anderen Stelle wird ein Versuch eines binationalen Ehepaares dargestellt, die deutsch-dänische Grenze zu passieren: „Nun ist er ganz schön geknickt. Kann ich ja gut verstehen. Das war ganz schön blöd. Ich und die Kinder, wir dürfen rüber, er aber nicht. Nur weil er Türke ist. Er braucht nämlich ein Visum […].“ (Ebd., S. 17) Die Lage wird noch durch die Umstände zugespitzt, dass die in Berlin lebende Familie selten Ausflüge macht, mit den Kindern reist, die im deutschen Pass der Mutter eingetragen sind, und dass die ungünstigen Vorschriften erst seit kurzem gelten. Die Familienidylle wird durch pure Bürokratie zunichte gemacht.

Auch andere systemgebundene Probleme der Migranten finden ein Echo in den Werken deutscher Autoren türkischer Herkunft, etwa die Familienzusammenführung, das oft vergebliche Suchen nach Arbeit oder Wohnung, schulische Probleme der Migrantenkinder, Benachteiligung wegen Unkenntnis der deutschen Rechte oder mangelnder Gleichberechtigung bzw. Ungleichheit der Chancen. Diese Themen, vor allem ihre literarische Darbietung, können als Impulse zur Debatte mit Studierenden über Integration fungieren. Übrigens haben auf viele der genannten Fragen auch deutsche (einheimische) Autoren aufmerksam gemacht, zum Beispiel Günter Wallraff (*1942) in seinem Bestseller *Ganz unten* (1985), den man als Lektüre parallel anbieten kann.

In der neueren Literatur expliziert u. a. Iris Alanyali (*1969) solche Themen, etwa die Schwierigkeiten bei der Wohnungssuche in ihrer autobiographischen Erzählung *Die blaue Reise*. Der Vater der Protagonistin reagiert hier auf die diesbezügliche Verwunderung seiner Tochter wie folgt:

> Na, was glaubst du, wie viele Zimmer es damals gab für einen Ausländer, der kaum Deutsch sprach. Was glaubst du, wie oft ich mit der Zeitung in der Hand vor der Tür stand und sie sie mir vor der Nase zugeschlagen haben: „nix Zimmer“. Na, egal, jedenfalls bin ich damals ziemlich schnell umgezogen […]. (Alanyali 2009, S. 29)

Viele Texte, die von Sorgen und Schicksalen der Migranten handeln, erörtern jedoch überwiegend die Problemsituationen, die auf kulturelle Differenzen hinweisen bzw. sie hinterfragen. Erneut eignen sich in diesem Zusammenhang meines Erachtens am besten satirische Texte, weil sie die sensiblen Materien humorvoll und daher entspannend darzubieten vermögen. Osman Engin etwa kehrt in *1001 Nachtschichten* die stereotype, auch in der deutschen Gesellschaft existierende Wahrnehmung des türkischen Mannes als Machofigur um, indem er seinen Helden als Pantoffelheld gestaltet und darüber hinaus noch ihm selbst überlässt, die Leser darüber zu informieren: „Die Deutschen haben ja das Vorurteil, nur weil ich ein türkischer Gastarbeiter bin, dass ich auch automatisch

der Boss der Familie bin. Der Ernährer! Der Führer! Der Mann im Haus! Das Familienoberhaupt!" (Engin 2010, S. 18)

Dass der Erzähler alles andere ist als ein Macho bzw. ein mächtiger Patriarch, wissen die Leser von Engins Büchern (vgl. Engin 1992, 1994, 1998, 2010, 2011) sehr genau; diese Figur, die übrigens genauso wie der Autor heißt, wandert nämlich durch viele seiner Werke und zieht sich immer charmant vor seiner Frau Eminanim zurück. Die Begebenheiten, dessen Held er ist, spiegeln sehr viele Probleme der Einwanderer und ihrer Familien in Deutschland. Durch ihre Milde wirkt diese Gestalt jedoch sehr sympathisch und entschärft oft die gängigen Meinungen über die Türken in Deutschland.

Ein nächstes Beispiel bilden die Vorbehalte gegen die Ehrlichkeit der Immigranten und ihr angebliches Ausnutzen des Sozialsystems in der Bundesrepublik Deutschland. Auch hier spielt Engin gekonnt mit den Stereotypen und konstruiert eine Geschichte, die einerseits die Opferbereitschaft der Deutschen und andererseits auch die vermeintliche Abhängigkeit der einstigen Einwanderer von den Einheimischen *ad absurdum* führt. In *Ausländer-Mitbenutzungszentrale* kommen einheimische Mitbürger, die nur eine „Sorte von Ausländern, die Dankbaren" akzeptieren können (Engin 1992, S. 14), auf die Idee, eine Zentrale zu gründen, die diese Dankbaren unter den willigen Helfern vermitteln soll. Sie sprechen über die ihrer Überzeugung nach Bedürftigen wie über Gegenstände oder Objekte der Wohlfahrt, und ihre Gönnerschaft scheint nicht Ausdruck der Nächstenliebe, sondern eher des Egoismus und der Selbstinszenierung zu sein. Über solche ‚Gastarbeiter', die etwaige Hilfe ablehnen oder gegenüber Wohltätigkeit indifferent bleiben, sprechen sie mit Verachtung: „Ausweisen sollte man die Bande, weil sie nicht mal als Ausländer taugen" (Engin 1995, S. 14). Der sympathische Protagonist Engins, der seine Nachbarn nicht enttäuschen will, spielt seine Dankbarkeit vor, was seine Kinder verwirrt und gesellschaftliche Probleme auf ironische Weise entlarvt. Die petrifizierten gesellschaftlichen Rollen der Migranten und Einheimischen werden damit zur Schau gestellt, die Beständigkeit dieser Konstellationen auf humorvolle Weise angeprangert.

Ein offenes Sprechen über Missachtung der Gleichberechtigung in zwischenmenschlichen Beziehungen gehört zu den Grundpfeilern moderner Gesellschaften. Die Texte deutscher Autoren türkischer Herkunft konzentrieren sich nicht selten auch auf den Mikrokosmos der Familie und versuchen, die Narrative über die manchmal rechtswidrigen Zustände in diesem Bereich zu erörtern. Es finden sich wieder diverse Themen, die literarisch herausgearbeitet werden, etwa die Erziehung der Kinder, Konflikte zwischen Generationen und Lebensmodellen, Sitten und Bräuche usw. Ein wichtiges Kapitel bilden hier die angebliche Hie-

rarchie und Gewaltbereitschaft in den türkischen Familien, die nach sachbuchartigen Veröffentlichungen (vgl. z. B. Ayşe/Eder 2007) das Bild der muslimischen Familie in Deutschland einseitig geprägt haben. Gegen ein solches Bild geht u. a. Iris Alanyali in der oben schon zitierten Erzählung *Die Blaue Reise* vor, in der es über die Familie der Protagonistin heißt: „[…] und ich habe keine fünf Brüder mit ohnmächtiger Wut im Bauch. Ich habe überhaupt keine Brüder, nur die bereits erwähnte Schwester. Mein Vater schlägt weder uns noch unsere Mutter und kann sogar deutsche Relativsätze bilden" (Alanyali 2009, S. 16).

Ein verwandtes Engagement kann man in den Publikationen von Hatice Akyün (*1969) beobachten. Über eine gängige Meinung, diesmal in Bezug auf türkeistämmige Frauen, dass sie nämlich völlig von ihren Männern abhängig sind, schreibt sie Folgendes:

> Ich bin Journalistin, das heißt, ich arbeite viel, habe wenig Geld und noch weniger Zeit. Ich trage kein Kopftuch und bin nicht zwangsverheiratet, weswegen ich noch immer keinen Ehemann habe. Ab und zu fahre ich in den Urlaub, meistens in die Türkei, wo meine Eltern ein Ferienhaus besitzen und meine Verwandtschaft mich mit den Worten zu begrüßen pflegt: „Hast du jetzt endlich einen Hans gefunden?" (Akyün 2005, S. 7)

Die Abhängigkeit der türkischen Frauen von ihren Männern wird hier mit Humor dekonstruiert. Die Protagonistin, die in dem Buch nach einem deutschen Mann sucht – und dieses Suchen wird dabei zum eigentlichen Ziel des Ganzen erklärt – scheint eher zu bedauern, dass sie nicht zwangsverheiratet wurde. Ihre berufliche Aktivität und Lebensfreude widerlegen jedoch eine solche Annahme. Zwischen diesen Gegenpolen entsteht eine Spannung, die ironische Züge aufweist und ein mehr oder weniger fest verankertes Stereotyp unterminiert. Eine leichte, unterhaltende Erzählform, die für den Stil Akyüns charakteristisch ist, verhindert nicht, dass ihre Texte sehr ernste Probleme ansprechen, sie jedoch nicht dramatisieren. Dies wiederum provoziert bei den Gegnern eines solchen Verfahrens den Vorwurf der Verharmlosung. In diesem Zusammenhang verweist die Autorin jedoch auf ihr Recht, über ein normales Leben einer aus der Türkei stammenden Frau in Deutschland und nicht über Pathologien zu erzählen (vgl. Schier 2014). Ein großer Vorteil bei Narrativen dieser Art besteht darin, dass die Autorinnen und Autoren, die darüber berichten, in zwei Kulturen sozialisiert wurden und über beide mit einer spezifischen Distanz zu schreiben vermögen. Ihre Darstellungen begleitet nicht nur die Kenntnis bestimmter Phänomene, sondern auch eine gewisse Unbekümmertheit, die auf ihre besondere Lage des ‚Dazwischen' zurückzuführen ist – auch wenn diese Metapher im wissenschaftlichen Diskurs umstritten sein mag. Sie wird als eine solche begriffen, wenn sie mit der Vorstellung einer gewissen Petrifikation der

dargestellten Welten verbunden wird, das heißt wenn man sich zum Beispiel einen migrantischen Protagonisten vorstellt, der sich zwischen zwei voneinander völlig getrennten und vollkommenen, unveränderlichen Welten bewegen würde. Dieses Bild kann in Bezug auf die Textebene – und in diesem Umfeld wird es hinterfragt (vgl. z. B. Adelson 2005, S. 4) – irreführend sein. Die angenommene Statik der dargestellten Kulturen würde tatsächlich bei der Interpretation literarischer Werke viele mögliche Deutungsräume versperren. Sandra Vlasta erklärt dazu:

> Diese Vorstellung impliziert, dass sich Migranten als instabile Elemente irgendwo zwischen diesen Polen der stabilen Welten aufhalten, ständig in einer unsicheren Situation, ausgeschlossen von gesellschaftlicher und politischer Partizipation, von den Geschehnissen in den Zentren. Wenngleich diese Stellung in politischer und sozialer Hinsicht der Realität vieler MigrantInnen in westlichen Ländern entspricht, so ist die Fortschreibung des 'between two worlds' in der literaturwissenschaftlichen Rezeption von Literatur im Kontext von Migration problematisch, verhindert sie doch jede Beschäftigung, die über dieses Bild hinausgeht. (Vlasta 2009, S. 103)

Die oben genannten Autorinnen wären zwar schwer als von der gesellschaftlichen Partizipation ausgeschlossene Individuen zu bezeichnen, ebenso wenig ihre Protagonistinnen, aber sie rekurrieren ständig auf diese Bewegung zwischen zwei Welten und schildern die zwei Kulturen: die deutsche und die türkische mitnichten als feststehende Entitäten. So lässt sich vielleicht die Metapher der 'Betweenness' bewahren, wenn man sie um diese Bewegungskomponente erweitert. Es ginge dann nicht nur um ein ‚Hin und Her' der Protagonisten, sondern zugleich um den Wandel der Kulturen, zwischen denen sie sich bewegen. Nicht zuletzt wären solche (zwischen den Kulturen wandernde) Protagonisten dann auch als Vermittler zwischen diesen unbeständigen Welten zu sehen. Als letztes Beispiel zeige ich deshalb, wie die Welt als eine sich verändernde dargestellt wird. Akyün und Alanyali nutzen ihre besondere Verortung in der Gesellschaft, um auf kulturelle Unterschiede hinzuweisen, die zu Ähnlichkeiten werden können. In dieser Weise verfährt Akyün in *Einmal Hans mit scharfer Soße* (2005), wo sie u. a. von der Essenskultur erzählt:

> Dabei es ist gar nicht so lange her, dass die Deutschen die Nase über die türkischen Gasterbeiter rümpften, die mit ihren Familien im Sommer die Parks belagerten und mit einer Gelassenheit grillten, als befänden sie sich an einer offenen Feuerstelle im anatolischen Hinterland. Lange hat es nicht gedauert, bis auch deutsche Arbeiter und Akademiker sich vor ihren Gartenlauben versammelten und einen Grill aufstellten. Plötzlich tauschten ihre Frauen Marinaderezepte aus, und Klassenunterschiede konnte man nur daran erkennen, ob das Fleisch beim Metzger des Vertrauens oder im Supermarkt gekauft worden war. (Akyün 2005, S. 27)

In dieser kurzen Erinnerung fasst die Protagonistin einige Dekaden der Geschichte der Einwanderung aus der Türkei und somit auch der deutschen Geschichte zusammen. Sie besinnt sich nicht auf Ereignisse aus der großen Politik, nennt keine Staatsverträge, keine historischen Daten, sondern spricht von einem kleinen Detail aus dem täglichen Leben deutscher Bürger. Das Grillen im Freien wird hier zum Zeichen der Innovation in der Essenskultur der Deutschen und die Beeinflussung durch die Einwanderer aus dem anatolischen Hinterland als ihr evidenter Beitrag zu diesem Wandel stilisiert. Dieses Beispiel kann im Landeskundeunterricht als Einführung in die Diskussion über die Veränderungen in der Alltagskultur dienen. Man kann über die Essgewohnheiten der Menschen aus der Türkei und aus Deutschland sprechen, nach Sitten am Tisch fragen, oder über Speisenzubereitung reden. Alle diese Themen bietet der Text an unterschiedlichen Stellen an. Darüber hinaus kann die gegenseitige Beeinflussung von Kulturen erörtert werden, etwa der Verzehr von Kebab oder ‚typisch deutscher' Speisen im Menü der muslimisch sozialisierten Bürgerinnen und Bürger, das Feiern von diversen Festen usw.[4] Die Konversation darüber wird bestimmt nicht nur das Wissen über das zeitgenössische Leben der Einwanderer und ihrer Nachfahren erweitern, sondern auch Aufschlüsse über mögliche kulturelle Transfers geben. Die polnischen Studierenden gewinnen dadurch Einsichten in die soziale Wirklichkeit ihrer deutschen Nachbarinnen und Nachbarn, die heutzutage sehr pluralistisch und differenziert ist.

4 Zusammenfassung

Die oben präsentierten und analysierten Beispiele erschöpfen bei weitem nicht den großen Katalog der Werke deutschreibender Autorinnen und Autoren türkischer Herkunft – es wurden vorwiegend Texte eines kleinen Formats untersucht: Satiren, Erinnerungen, autobiographische Erzählungen und Kurzgeschichten. Sie wurden hier nur als Beispiele der thematischen Vielfalt betrachtet, die in landeskundlichen Seminaren genutzt werden kann. Die Vorteile einer solchen Anwendung liegen meiner Ansicht nach auf der Hand, was ich oben detailliert zu zeigen versucht habe. Diskurse über das Zusammenleben der Migranten und der Einheimischen spielen heute in Deutschland eine zentrale Rolle, und schon diese Tatsache macht die zitierte Literatur für den Landeskundenunterricht, auch außerhalb der Universitäten, empfehlenswert. Diese Literatur ist humorvoll, leicht zugänglich, es sind, wie gesagt, oft Kurzgeschichten, die sich gut eignen, um in

4 Vgl. dazu auch den Beitrag von Doris Wagner im vorliegenden Band.

die komplizierte Problematik des Zusammenlebens von Einheimischen und Migranten einzuführen, vor allem weil sie wie kaum eine andere überhaupt diese Problematik in vielen Facetten darstellt. Leserinnen und Leser erfahren im Zuge der Lektüre dieser Texte von Beweggründen der Migrantinnen und Migranten, nach Deutschland zu kommen, von ihren Sitten und Bräuchen, ihren Sprachen, die sich von denen der Einheimischen wesentlich unterscheiden bzw. unterschieden haben. Ferner werden Leserinnen und Leser mit möglichen Gefühlen, Sehnsüchten und Befindlichkeiten vertraut gemacht. Sie zeigen Migranten, ihre Nachfahren und Deutsche in der Interaktion, bauen Stereotype ab und können so auch Fremdenfeindlichkeit vorbeugen. Zu den Vorzügen dieser Literatur gehört bestimmt auch die Tatsache, dass sie versucht, im jeweiligen Gegenüber Menschen zu sehen, was der Gesellschaft in der globalisierten Welt nur helfen kann und was darüber hinaus zu den althergebrachten Werten der europäischen Literatur und Kultur zu rechnen ist.

Literatur

Adelson, Leslie A. (2005): *The Turkish Turn in der Contemporary German Literatur. Toward a New Critical Grammar of Migration*. New York: Palgrave MacMillan.

Akyün, Hatice (2005): *Einmal Hans mit scharfer Soße. Leben in zwei Welten*. München: Goldmann.

Alanyali, Iris (2009): *Die Blaue Reise und andere Geschichten aus meiner deutsch-türkischen Familie*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Ateş, Seyran (2013): *Wahlheimat. Warum ich Deutschland lieben möchte*. Berlin: Ullstein.

Ayşe; mit Eder, Renate (2007): *Mich hat keiner gefragt. Zur Ehe gezwungen – eine Türkin in Deutschland*. Mit einem Vorwort von Serap Çileli. München: Blanvalet.

Çileli, Serap (2006): *Wir sind eure Töchter, nicht eure Ehre*. München: Blanvalet.

Dikmen, Şinasi (1983): Hast Du das Foto gesehen. In: Dikmen, Şinasi: *Wir werden das Knoblauchkind schon schaukeln. Satiren*. Berlin: Express Edition, S. 39–67.

Dikmen, Şinasi (1995): *Hurra, ich lebe in Deutschland. Satiren*. Mit einem Vorwort von Dieter Hildebrandt. München/Zürich: Piper.

Durzak, Manfred (2009): Vorurteile und Stereotypen in interkulturellen Kurzgeschichten der Gegenwart. In: Hess-Lüttich, Ernest W.B. / Müller, Ulrich / Schmidt, Siegrid / Zelewitz, Klaus (Hrsg.): *Differenzen? Interkulturelle Probleme und Möglichleiten in Sprache, Literatur und Kultur*. Frankfurt a. M.: Peter Lang (*Cross-Cultural Communication; 14*), S. 209–217.

Engin, Osman (1992): Ausländer-Mitbenutzungszentrale. In: Engin, Osman: *Alles Getürkt! Neue Geschichten zum Lachen*. Mit Cartoons von Til Mete. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 11–18.

Engin, Osman (1994): Ei Spik Deutsch. In: Engin, Osman: *Dütschlünd, Dütschlünd übür üllüs*. Mit Illustrationen von Til Mette. Berlin: Dietz, S. 42–47.

Engin, Osman (1998): *Kanaken-Gandhi. Satirischer Roman*. Berlin: Elefanten Press.

Engin, Osman (2010): *1001 Nachtschichten. Mordstorys am Fließband*. München: dtv.

Engin, Osman (2011): *Lieber Onkel Ömer. Briefe aus Alamanya*. München: dtv.

Esselborn, Karl (2004): Deutschsprachige Minderheitenliteraturen als Gegenstand einer kulturwissenschaftlich orientierten „interkulturellen Literaturwissenschaft". In: Durzak, Manfred / Kuruyazici, Nilüfer; in Zusammenarbeit mit Canan Şenöz Ayata (Hrsg.): *Die andere deutsche Literatur. Istanbuler Vorträge*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 11–22.

Ildem, Miyesser (2011): Meine pränatale Migration. In: Sezgin, Hilal (Hrsg.): *Manifest der Vielen. Deutschland erfindet sich neu*. Berlin: Blumenbar Verlag, S. 127–132.

Kelek, Necla (2006): *Die fremde Braut. Ein Bericht aus dem Inneren des türkischen Lebens in Deutschland*. München: Goldmann.

Kerschbaumer, Tatjana (2014): „Kanake" schreibt man nicht. Glossar der „Neuen deutschen Medienmacher". Sagt man Muslim oder doch Mohammedaner? Türkischstämmig oder türkeistämmig? Die „Neuen deutschen Medienmacher" haben ein Glossar herausgegeben, das Formulierungshilfen bietet. Einige Themenfelder: Asyl, Migration, Islam. In: *Der Tagesspiegel*, 16.12.2014; auch online zugänglich unter: http://www.tagesspiegel.de/medien/glossar-der-neuen-deutschen-medienmacher-kanake-schreibt-man-nicht/11128946.html [01.07.2017].

Kurt, Kemal (1987): Keine Vorkommnisse an der Grenzübergangsstelle. In: Esselborn, Karl (Hrsg.): *Über Grenzen. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern*. Mit einem Vorwort von Irmgard Ackermann. München: dtv, S. 15–20.

Liljeberg, Holger (2012): *Deutsch-Türkische Lebens- und Wertewelten 2012. Ergebnisbericht zu einer repräsentativen Befragung von Türken in Deutschland.* Juli/August 2012. Online: https://d171b.keyingress.de/multimedia/document/6.pdf [01.07.2017].

Nayhauss, Hans-Christoph Graf von (2009): Aspekte einer interkulturellen Literaturdidaktik. In: Hess-Lüttich, Ernest W.B. / Müller, Ulrich / Schmidt, Siegrid / Zelewitz, Klaus (Hrsg.): *Differenzen? Interkulturelle Probleme und Möglichleiten in Sprache, Literatur und Kultur*. Frankfurt a. M.: Peter Lang (*Cross-Cultural Communication; 14*), S. 573–588.

Özdamar, Emine Sevgi (2006): *Die Brücke vom Goldenen Horn. Roman*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Reeg, Ulrike (1988): *Schreiben in der Fremde. Literatur nationaler Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland*. Essen: Klartext.

Rösch, Heidi (2004): Migrationsliteratur als neue Weltliteratur? In: *Sprachkunst. Beiträge zur Literaturwissenschaft*, 35/1, S. 90–94.

Schier, Alfred (2014): *Hatice Akyün im Dialog mit Alfred Schier am 14.06.2014*. Online: https://www.youtube.com/watch?v=FXDRq368Fhw [01.07.2017].

Vlasta, Sandra (2009): Das Ende des ‚Dazwischen'. Ausbildung von Identitäten in Texten von Imran Ayata, Yadé Kara und Feridun Zaimoğlu. In: Schmitz, Helmut (Hrsg.): *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur im Zeitalter globaler Migration*. Amsterdam/New York: Rodopi (*Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik; 69*), S. 101–116.

Wallraff, Günter (1985): *Ganz unten*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Warakomska, Anna (2014): Die stereotype Wahrnehmung der türkischen Migranten in Deutschland anhand ausgewählter Satiren von Osman Engin. In: Sakalli, Cemal (Hrsg.): *Local Contexts. Global Connections. Transition, Deviations, Innovations in Literature, Culture and Art*. Mersin: Mersin Üniversitesi, S. 381–389.

Warakomska, Anna (2015): Kann Deutschland zur Wahlheimat werden? Einwanderungspolitik als eine der größten Herausforderungen unserer Zeit. Mit positiven Beispielen der Integration aus Kultur und Literatur. In: Warakomska, Anna / Öztürk, Mehmet (Hrsg.): *Man hat Arbeitskräfte gerufen, … es kamen Schriftsteller. Migranten und ihre Literaturen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 219–241.

Woellert, Franziska / Klingholz, Reiner (2014): *Neue Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland*. Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.

Wrobel, Dieter (2008): Interkulturelle Literatur und Literaturdidaktik. Kanonbildung und Kanonerweiterung als Problem und Prozess. In: *Germanistische Mitteilungen*, 68, S. 27–35.

Marija Blazhko

Zur Vermittlung von Landeskunde im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache in der Ukraine

Abstract: The paper deals with transferring 'Landeskunde' facts and developing socio-cultural competence, both of which play an important role in training socially active and successful teachers of foreign languages at Ukrainian universities and pedagogical colleges. First, the new conditions and factors determining the choice of an approach to forming Landeskunde competence are discussed. Second, the approaches to teaching Landeskunde at Nikolai Gogol State University of Nizhyn from the chronological perspective are considered: Landeskunde as a separate discipline and as part of teaching German aimed either at transfer of facts about a country or the linguistic Landeskunde. Finally, the author reflects on her own experience of adopting the Landeskunde approach, which takes into account the envisaged framework and demonstrates that the use of TV news contributes to the transfer of Landeskunde knowledge and formation of cross-cultural competence.

Keywords: teacher education, 'Landeskunde', didactics, German as a foreign language, TV news, Ukraine

1 Überblick

Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht bietet vielseitige Möglichkeiten für die Kombination verschiedener Lehrkonzepte, „die sich mit landes- und kulturspezifischen Inhalten des Deutschunterrichts sowie Methoden und Strategien ihrer Darstellung, Vermittlung, Aneignung und Anwendung befassen." (Bettermann 2010, S. 180) Dieser Aufsatz hat zum Ziel, methodisch-didaktische Ansätze zum Konzept der Landeskunde kurz darzustellen und die Vorgehensweisen bei ihrer praktischen Umsetzung in der Ausbildung ukrainischer Studierender zu Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache unter Berücksichtigung sich verändernder Rahmenbedingungen zu beschreiben.

2 Rahmenbedingungen und Vorgaben für den Landeskundeunterricht in der Ukraine

Die Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache in der Ukraine hat eine lange Tradition. In den postsowjetischen Staaten – denjenigen Staaten

also, die nach dem Zerfall der Sowjetunion ihre Unabhängigkeit erklärten – gab es pädagogische Hochschulen für Fremdsprachen, die während eines fünfjährigen Studiums im Studiengang ‚Deutsche Sprache und Literatur' keine Germanistinnen und Germanisten, sondern Deutschlehrkräfte ausbildeten. Das Studium an diesen Einrichtungen war stark praxisorientiert und basierte auf dem bei den Schulabgängern beliebten philologischen Germanistikstudium (vgl. Borisko u. a. 2004, S. 10 f.).

Die Vermittlung der Landeskunde im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache oder des Germanistikstudiums hat schon immer einen festen Platz im Curriculum aller ukrainischer pädagogischer Hochschulen und Universitäten als Einrichtungen des tertiären Bildungssektors eingenommen. Landeskunde wird als eigenständige Disziplin und als Bestandteil des integrierten sprachpraktischen Deutschunterrichts vermittelt.

Etwa seit den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts setzten sich politische, wirtschaftliche und soziale Veränderungen der Verhältnisse im Land durch. Die Zeit der ‚Wende' in Mittel- und Osteuropa und der Zerfall der Sowjetunion bedeuteten vor allem eine gewisse Ent-Ideologisierung und Internationalisierung des Hochschulsystems in der Ukraine. Zu Beginn des neuen Jahrtausends begann die europäische Integration der postsowjetischen Ukraine, die eine Orientierung an westlichen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Traditionen vorsieht. Die geänderten Rahmenbedingungen bewirkten eine veränderte Politik des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft und Reformen des Schul- und Hochschulwesens. So lernen die ukrainischen Kinder seit 2002 die erste Fremdsprache bereits ab der 2. Klasse. Ab der 5. Klasse erlernen die Schülerinnen und Schüler verpflichtend eine zweite Fremdsprache. Im Jahr 2005 hat sich die Ukraine dem Bologna-Reformprozess angeschlossen. An ukrainischen Universitäten und Hochschulen wurden Bachelor- und Masterabschlüsse, modulare Curricula und das *European Credit Transfer and Accumulation System* (*ECTS*) eingeführt. Veränderte Anforderungen an das Bildungssystem, das ständig wachsende Interesse an Fremdsprachen und ein Mangel an hochqualifizierten Fremdsprachenlehrkräften verlangten die Ausarbeitung neuer Modelle für die Ausbildung von Deutschlehrkräften. Ein Beispiel hierfür ist das *Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen*, das im Jahre 2004 in Kraft trat (vgl. Borisko u. a. 2004).

Dieses Dokument entstand unter Berücksichtigung moderner Forschungsergebnisse in allen Bezugswissenschaften, umfangreicher Empfehlungen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (*GER*) sowie der Niveaubeschrei-

bungen für Studienanfängerinnen und -anfänger bzw. Studienabgängerinnen und -abgänger. Es zeichnet sich durch eine Reihe innovativer Charakteristika aus, zum Beispiel die Berücksichtigung der Prinzipien der Mehrsprachigkeitsorientierung und der interkulturellen Orientierung, die Beschreibung von Lehr- und Lernzielen auf Basis des *GER* oder die Hervorhebung der Rolle des kommunikativen Gebrauchs des Deutschen in der interkulturellen Kommunikation anstatt der bloßen Vermittlung von Sprachkenntnissen in den vorherigen Lehrprogrammen bzw. Lehrplänen (vgl. ebd., S. 11 f.). Die im *Curriculum* aufgelisteten Prinzipien, die formulierten Ziele des sprachpraktischen Unterrichts für Deutsch als Fremdsprache und die dort beschriebenen Kompetenzen werden von ukrainischen Fremdsprachenlehrkräften sowohl bei der Sprach- als auch bei Landeskundevermittlung umgesetzt.

Das Ziel des sprachpraktischen Deutschunterrichts ist es, eine fremdsprachliche kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen zu erwerben, zu entwickeln und zu vermitteln. Eine der Komponenten der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz ist die soziokulturelle Komponente, der in ukrainischen Curricula und Unterrichtsprogrammen eine große Bedeutung beigemessen wird.

Fremdsprachliche Kommunikation im Lehr- und Lernprozess wird als unmittelbarer oder durch Lehrwerke vermittelter Dialog von Kulturen verstanden, wobei jede am Dialog beteiligte Kultur durch die Einheit von drei Aspekten charakterisiert wird: dem sozialen, dem inhaltlichen und dem sprachlichen Aspekt. Die in diesem Sinne komplexe soziokulturelle Kompetenz ist ein wichtiger Bestandteil der Lehr- und Lerninhalte aller fünf Studienjahre und umfasst die zur Bewältigung der sozialen Dimension der Kommunikation erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. ebd., S. 26 f.).

Im Juli 2014 wurde das Gesetz über die Hochschulbildung verabschiedet, das zu großen Teilen am 9. September 2014 in Kraft trat (vgl. Brouwers 2014). Seit dieser Zeit stehen ukrainische Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache vor neuen Herausforderungen: Die demographischen Probleme und der damit verbundene Abbau von Studienplätzen, die Abschaffung des fünfjährigen Studiums im Studiengang ‚Deutsche Sprache und Philologie' ab 2017, die Umstellung auf ein lehramtsbezogenes Bachelor- und Masterstudium an vielen Hochschulen und Universitäten und die starke Reduzierung des Präsenzunterrichts zwingen dazu, die traditionellen landeskundlichen Vermittlungsstrategien in den ukrainischen Lehrerbildungsanstalten kritisch zu hinterfragen; die damit einhergehenden Herausforderungen werden im Weiteren beschrieben.

3 Vermittlung von Landeskunde bei der Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache an der Gogol-Universität Nizhyn

Jede Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache, die Landeskunde vermitteln will, stößt einerseits auf eine Vielfalt der Landeskundebegriffe, andererseits auf zahlreiche Beschreibungsversuche unterschiedlicher landeskundlicher Ansätze und auf diverse Landeskundekonzepte (vgl. z. B. Henrici/Koreik 1994, S. 16–19). Die wichtigen didaktischen Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht beschreibt Ulrich Zeuner, indem er zwischen einem kognitiven Ansatz, einem kommunikativen Ansatz und einem interkulturellen Ansatz unterscheidet (vgl. Zeuner 1997, S. 5–8). Auch Alicia Padrós und Michael Biechele, die Autoren der Fernstudieneinheit *Didaktik der Landeskunde*, unterscheiden drei grundlegende landeskundliche Ansätze, die sie als faktische Landeskunde, kommunikative Landeskunde und interkulturelle Landeskunde bezeichnen (vgl. Padrós/Biechele 2003, S. 15–58). Die unscharfe Abgrenzung der landeskundlichen Ansätze voneinander und ihre Vielfalt erschweren zum einen der Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache die Vermittlung der Landeskunde, zum anderen aber bieten sie ihr unterschiedliche Möglichkeiten an.

An der Gogol-Universität Nizhyn wurde Landeskunde als eigenständiges Fachseminar den Studierenden des Deutschen als Fremdsprache im Rahmen eines fünfjährigen Studiums in der Fachrichtung ‚Deutsche Sprache und Philologie' angeboten. Die Studienordnung dieses Studiengangs verortete Landeskunde zuerst in den höheren Semestern; seit etwa 2007, als auch Studienanfängerinnen und Studienanfänger ohne Deutschkenntnisse, sondern vielmehr mit Englischkenntnissen auf dem Niveau B1 an die Universität kamen, wurde die Landeskunde Gegenstand des zweiten Studiensemesters.

In 24 Vorlesungen und 20 Seminarsitzungen wurden den Lernenden systematische Kenntnisse über Geographie, Geschichte, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft Deutschlands in der deutschen Sprache vermittelt (vgl. Blazhko 2004; Blazhko 2007). Fakten, Zahlen und Daten über das Land wurden meist in Form von Sachtexten unterschiedlichen Umfangs sowie anhand von Bildern oder Fotos, die Kultureinrichtungen in Deutschland illustrieren, präsentiert.

Die Besonderheit dieses Kurses bestand darin, früher erworbenes, aber fragmentiertes Wissen über das Land der Zielsprache zu überprüfen, zu systematisieren und zu erweitern, die in praktischen und theoretischen Fächern angeeigneten landeskundlichen Informationen zu strukturieren und schließlich die Fertigkeit, landeskundliche Ereignisse und Erscheinungen adäquat zu interpretieren, zu trainieren.

Die ersten Änderungen in den Lehrplänen und die Einführung der Profilfächer bzw. Leistungskurse ermöglichten es den Deutschstudierenden im zehnten Semester, landeskundliches Wissen über andere deutschsprachige Länder in einem Fachseminar zu erwerben. Die Faktenvermittlung in dem im Lehrplan vorgeschriebenen Landeskundeunterricht einerseits und in dem Profilfach bzw. Leistungskurs andererseits zielte auf die Vorbereitung der zukünftigen Deutschlehrkräfte auf ihren späteren Besuch in den Ländern der Zielsprache. Die Studierenden mussten nicht nur Fakten über das Land lernen, sondern auch sog. ‚Realienwörter' bzw. ‚Realienbezeichnungen' beherrschen (s. u.) und diese in Texten erkennen und verstehen. Außerdem wurde von ihnen erwartet, dass sie landeskundliche Informationen analysieren und interkulturelle Kenntnisse akkumulieren, um diese bei Bedarf weitergeben oder sie erfolgreich nutzen zu können.

Diese Erwartungen fanden ihre Realisierung in der Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse in Form von Liedern, Sprichwörtern oder Phraseologismen im sprachpraktischen Deutschunterricht. Im Mittelpunkt stand dabei die Sprache, die als Teil und Träger der Kultur, als Widerspiegelung der Mentalität und des Weltbildes des ‚Volkes' bzw. der Menschen, das heißt ihres ‚kollektiven Gedächtnisses' verstanden wird. Dieses Verständnis von Sprache korreliert mit dem Begriff der Linguolandeskunde oder Sprachlandeskunde, den die Philologen Jewgenij Werestschagin und Wladimir Kostomarov in den sowjetischen landeskundlichen Diskurs eingeführt haben. Die Landeskunde wurde von ihnen als Teil der Sprachdidaktik aufgefasst. Das Ziel der Linguolandeskunde sahen die beiden Wissenschaftler darin, die Kenntnisse über das Land und seine Kultur durch sprachliche Phänomene zu vermitteln (vgl. Werestschagin/Kostomarov 1980, S. 3–8).

Der linguolandeskundliche Ansatz fand im sprachpraktischen Deutschunterricht in den Teilfächern ‚Hauslektüre' bzw. ‚Textinterpretation' seine Anwendung. Er wurde mit Erfolg von den postsowjetischen Bildungseinrichtungen bei der Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache übernommen und weiterentwickelt, was auch seinen Niederschlag in mehreren Lehrwerken fand (vgl. Kosmin/Gerasimova 1995; Kudina 2002; Jewgenenko u. a. 2008).

Im Rahmen der Linguolandeskunde vermittelte man die – tatsächlich oder vermeintlich – kulturspezifischen verbalen Mittel der Kommunikation. Dazu zählen erstens Realienbezeichnungen, das heißt lexikalische Mittel, die keine Äquivalente in der Muttersprache haben, wie z. B. *BaföG, Strandkorb, Bundeskanzlerin, CDU, Hirtenbrief, Kniefall*. Zweitens ist die Gruppe der soziokulturell geprägten Lexik zu erwähnen. Es geht um Phänomene, die auch in der Kultur der Lernenden vorhanden sind, aber anders benannt werden – wie z. B. ‚Gesamtschule' und ‚Weihnachten' – oder unterschiedlich konzeptualisiert sind, z. B. ‚Ordnung' und

'Verein'. Die dritte Gruppe sprachlicher Ausdrücke enthält verbale Mittel, mit denen Sprachbenutzerinnen und Sprachbenutzer mündlich wie schriftlich kommunizieren, um sprachliche Handlungen zu vollziehen, z. B. Anredeformen, Redemittel zum Informationsaustausch, zur Bewertung und zum Gefühlausdruck, Chunks zur Handlungsregulierung der Lernenden im Deutschunterricht und zur Redeorganisation. Zum soziokulturell geprägten sprachlichen Wissen gehören Kenntnisse über Sprachvarietäten wie Dialekte, Regiolekte oder auch Jugendsprachen und Studierendensprachen; außerdem über die nationalen Varianten der deutschen Sprache und über Fachsprachen wie Wirtschaftsdeutsch. Kenntnisse der Registerunterschiede (wie formell, neutral, freundschaftlich, höflich, familiär) und ihrer Versprachlichung auf allen Ebenen des Sprachsystems spielen für die soziokulturelle Kompetenz ebenso eine wichtige Rolle (vgl. Borisko u. a. 2004, S. 28; Malzewa 2001, S. 4).

Landeskunde als die im Lehrplan vorgeschriebene selbständige Disziplin, in der hauptsächlich Fakten über deutschsprachige Länder verständlich gemacht wurden, und Landeskunde als der im sprachpraktischen Deutschunterricht verwendete Ansatz zur Faktenvermittlung oder als Linguolandeskunde wurde bis Juni 2014 an der Gogol-Universität Nizhyn mit Erfolg vermittelt. Die Kombination der Faktenvermittlung mit der sprachbezogenen, kommunikativen und interkulturellen Landeskunde verfolgte das Ziel, die Studierenden auf den Dialog von Kulturen vorzubereiten. Dabei sorgte die informative Landeskunde für ein Basiswissen über das Land, über den Kontext, in dem sich die Kommunikation abspielen sollte.

Seit September 2014 wird die Studienstrukturreform an der Gogol-Universität Nizhyn nach einem eigenen Modell realisiert, das die Koexistenz des früheren und des neueren Lehrplans und eine sukzessive Entwicklung des letzteren vorsieht. Seitdem beginnen alle Studienanfängerinnen und -anfänger ihre Ausbildung zur Deutschlehrkraft im Bachelor-Studiengang und können diese später im Rahmen eines Masterstudiums ausbauen. Der aktuelle Lehrplan schreibt keine selbständige Disziplin 'Landeskunde' vor, die Zahl der Unterrichtsstunden für die sprachpraktische Ausbildung ist stark reduziert. Heute werden den Lehramtsstudierenden im Bachelor-Studiengang zwei landeskundliche Profilfächer bzw. Leistungskurse angeboten: das Profilfach 'Berlin' im 2. Semester (2 ECTS-Punkte) und das Profilfach 'Landeskunde' im 4. Semester (3 ECTS-Punkte). Das Ziel des ersten Kurses ist es, alle Sprachkompetenzen auf Niveau A2 zu erwerben und dabei solche landeskundlichen Inhalte wie die Lage Deutschlands in Europa, die *EU*, deutsche Landschaften und Regionen, die 16 Bundesländer sowie Berlin früher und heute zu erschließen (vgl. Udovychenko 2016, S. 11).

Die jüngeren Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze zeigen deutlich, dass die Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse von Konzepten wie soziokultureller Kompetenz, interkultureller Kompetenz und interkulturellen Lernens nicht mehr scharf zu trennen ist (vgl. Koreik/Pietzuch 2010, S. 1442). Im Weiteren wird beschrieben, wie die Vermittlung landeskundlicher Inhalte und die Sensibilisierung für ‚fremde Kultur' in einem Profilfach durch die Arbeit mit Fernsehnachrichten gefördert werden.

4 Beschreibung der Landeskundevermittlung im Profilfach ‚Hörverstehen deutscher Fernsehnachrichten'

Die Landeskundevermittlung, die im Rahmen des sprachpraktischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts an der Gogol-Universität Nischyn stattfindet, ist Teil des 5. und des 6. Semesters und wird als Profilfach im Rahmen des früheren Lehrplans angeboten. Zielgruppe sind Studierende mit Deutschkenntnissen auf Niveau B2. In diesem Kurs erarbeiten die Studierenden Informationen über die Organisation des deutschen Fernsehens und lernen eine neue Textsorte – die Fernsehnachrichten – kennen. Deutsche Fernsehnachrichten eignen sich besonders gut für Landeskundevermittlung; sie weisen mehrere Vorteile auf: Fernsehnachrichten präsentieren verschiedene Sprachstile und Sprachvarietäten; sie verbessern das Hörverstehen der Studierenden und tragen zur Entwicklung des Sprechens und der Strategien der Zusammenfassung, des Notierens und des Kommentierens sowie zum Ausbau der Kompensationsstrategien bei; sie ermöglichen die Erweiterung des Wortschatzes. Darüber hinaus sind sie authentisch, multisensorisch und aktuell. Die Fernsehnachrichten sind für viele ukrainische Deutschstudierende diejenige Textsorte, die ihnen die Begegnung mit der deutschen ‚Kultur' im weitesten Sinne, dem deutschen geographischen und politischen Raum, der deutscher Geschichte und auch dem deutschsprachigen Alltag ermöglicht.

Am Beispiel einer Nachrichtensendung des Ersten Deutschen Fernsehens vom 22. November 2015 wird im Folgenden gezeigt, wie die Deutschstudierenden für kulturelle Dimensionen sensibilisiert werden, indem sie die Bedeutung von Realienwörtern erschließen und deutsche Landschaften, Institutionen und Einrichtungen kennen lernen.

Die Didaktisierung der Fernsehnachrichten orientiert sich an allgemeinen Vorschlägen der Fremdsprachendidaktik und umfasst vier Phasen. Diese sind:

1. sprachliche und landeskundliche Vorentlastung,
2. Rezeption des Textes,

3. Verständnissicherung und Verständniskontrolle sowie
4. produktive Verarbeitung (vgl. Zeuner 1997, S. 77 f.).

Die erste Phase gliedert sich in die Vorarbeit der Lehrkraft und in die sprachliche und landeskundliche Vorentlastung der Studierenden im Unterricht. Die Deutschlehrkraft nimmt die Fernsehnachrichten auf und erstellt unterschiedliche Aufgaben, die helfen, soziokulturelle Schwierigkeiten beim Hörverstehen abzubauen. Direkte Verstehenshilfen in Form von W-Fragen bieten sich an: a) Was zeigt das Logo?, b) Wie heißt der Sender?, c) Wie heißt die Sendung?, d) Wie heißt der Moderator bzw. die Moderatorin? Die Studierenden können die entsprechenden Informationen einem Screenshot der Nachrichtensendung *Tagesschau* entnehmen (vgl. www.tagesschau.de). Danach bilden sie Hypothesen zu Bildern, die das Verstehen und Interpretieren wichtiger Begriffe erleichtern. Dazu werden die Studierenden in Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe bekommt die Aufgabe, Assoziationen zu Bildern zu sammeln und je einen Begriff mithilfe ihres landeskundlichen Hintergrundwissens zu erläutern.

Die Aufgabe zu einem Bild, das den Screenshot einer Meldung zum Parteitag der *Grünen* in Halle zeigt, wird so formuliert: Auf dem Bild sehen Sie den Titel der Meldung: „‚Grüne' beenden Parteitag in Halle". Was assoziieren Sie mit dem Wort *Grüne*? Diese Aufgabe kann nur dann bewältigt werden, wenn die Studierenden entsprechendes Wissen über das politische System Deutschlands und über die politischen Parteien besitzen. Es fällt ihnen in der Regel nicht schwer, eine Antwort zu formulieren wie zum Beispiel: Die Grünen sind eine politische Partei in Deutschland. Sie treten für die Umwelt ein.

Dagegen ist das Realienwort *Hirtenbrief* den Studierenden unbekannt. Die Aufgaben für eine andere Arbeitsgruppe, die mit dem Screenshot einer Meldung zu diesem Begriff arbeitet, lauten: 1. Beschreiben Sie das Denkmal auf dem Bild. Folgende Fragen helfen Ihnen dabei: a) Wie ist dieser Mann bekleidet?, b) Wo kann man so bekleidete Personen sehen?, c) Was hält er in der Hand?; 2. Formulieren Sie Hypothesen dazu, was der Vogel in der Hand des Mannes symbolisieren könnte: a) Wie wird dieser Vogel auf Deutsch genannt?, b) Welche Assoziationen haben Sie mit diesem Vogel?, c) Was verbindet den Vogel und den Hirtenbrief?

Die dritte Arbeitsgruppe bekommt ein Bild mit Willy Brandts *Kniefall von Warschau*. Mögliche Fragen sind: a) Kennen Sie diesen deutschen Politiker?, b) Beschreiben Sie den Ort. Was finden Sie ungewöhnlich?, c) Welche Ideen haben Sie dazu?, d) Welches Ereignis ist gemeint?

Am Ende der sprachlichen und landeskundlichen Vorentlastung fassen die Studierenden zusammen, was sie über das Land der Zielsprache und seine Geschichte kennen. Es folgen einige Beispiele für Formulierungen in Form von Stich-

worten: 1. *Grüne*: Kurzbezeichnung für *Bündnis 90/Die Grünen*, eine politische Partei in Deutschland, deren wichtigster programmatischer Punkt zumindest bei ihrer Gründung die Umweltpolitik war; 2. Der *Hirtenbrief*: eine Bezeichnung für das Schreiben eines Bischofs an die Gläubigen seines Bistums; jener Brief, den die polnischen katholischen Bischöfe am 18. November 1965 an die deutschen Bischöfe sandten, impliziert Wissen über die Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen nach dem Zweiten Weltkrieg; 3. Willy Brandts *Kniefall von Warschau*: sprachliche Bezeichnung für eine im Jahr 1970 erfolgte Demutsgeste, die symbolisch für die Bitte um Vergebung für die deutschen Verbrechen im Zweiten Weltkrieg steht.

Das Ziel der Rezeption der Nachrichten besteht darin, dass sich die Studierenden die Sendung selbständig ansehen und Informationen aufschreiben, um folgende W-Fragen zu beantworten: Was ist geschehen? Wann ist es geschehen? Wo ist es geschehen? Wer handelt? Was macht die Person? Wie macht sie das? Wozu?

Nach der Rezeptionsphase werden die W-Fragen beantwortet, die Notizen verglichen, notwendige Details festgehalten und der Inhalt einiger Meldungen über Zusammenfassungen wiedergegeben. In dieser Phase wird auch Wert auf Reflexion gelegt. Zu diesem Zweck beantworten die Studierenden fünf Fragen: a) Was hat mich heute besonders überrascht?, b) Wie habe ich mich heute (landeskundlich, persönlich, fachlich…) entwickelt?, c) Was fällt mir noch schwer, und wie kann ich diese Schwierigkeiten bewältigen?, d) Welche Ideen habe ich, und wie kann ich sie realisieren?, e) Woran möchte ich während und nach den Nachrichten (landeskundlich, persönlich, fachlich…) weiterarbeiten? Die Studierenden können über die deutsche ‚Kultur' im weitesten Sinne reflektieren und sie mit der eigenen vergleichen. Weiterführende Aufgaben können so formuliert werden: Vergleichen Sie das Verhalten der deutschen Politiker bei der Erinnerung an die nationalsozialistischen Verbrechen während des Zweiten Weltkrieges mit dem Verhalten der Politiker in unserem Land. Welche Gemeinsamkeiten können Sie nennen? Gibt es Unterschiede? Falls ja: welche?

Die Praxis zeigt, dass die in den deutschen Nachrichten behandelten Themen bei den ukrainischen Studierenden nicht nur ein Verständnis für Deutschland wecken, sondern sie auch zur Reflexion über die eigene Kultur anregen.

5 Fazit

Der in diesem Beitrag beschriebene Ansatz – die Vermittlung landeskundlicher Inhalte und die Sensibilisierung für eine ‚fremde' Kultur durch die Arbeit mit Fernsehnachrichten – ermöglicht es, mehrere Ziele zu erreichen: Die Deutsch-

studierenden im nicht-deutschsprachigen Ausland lernen, wie man das eigene Hör- und Sehverstehen mithilfe von Fernsehnachrichten trainieren und aktuelle Themen präsentieren kann; zugleich wird ihnen authentische Sprache vermittelt. Es werden also mehrere Kompetenzen gefördert. Dank diesem Ansatz können die ukrainischen Deutschstudierenden dafür sensibilisiert werden, ihre Haltungen und Einstellungen beispielsweise zum Zweiten Weltkrieg zu reflektieren. Außerdem aktivieren die Studierenden ihr Weltwissen und lernen beim Hörverstehen Bilder und Logos als außersprachliche Hilfen zu gebrauchen.

Der beschriebene landeskundliche Ansatz unterstützt die Entwicklung der Lernstrategien des Notierens, des Kommentierens und des Zusammenfassens von Informationen. Die Studierenden erweitern ihren Wortschatz, lernen landeskundliche Realienwörter kennen und können mitverfolgen, dass ein Ereignis unterschiedlich interpretiert werden kann, was seinen Ausdruck in anderen Verhaltensweisen findet. Außerdem werden generische Kompetenzen der Studierenden wie Teamfähigkeit, Kreativität, Vorstellungs- und Kombinationsvermögen gefördert.

In einem Unterricht des Deutschen als Fremdsprache, in dem die kommunikative Kompetenz der zukünftigen Deutschlehrkräfte vermittelt, erworben und entwickelt wird, ist es wichtig, den Deutschstudierenden verschiedene Kontexte zu bieten, in denen sie einerseits dem Faktenwissen über die ‚fremde' Kultur begegnen und andererseits die Realien der anderen Kultur erkennen und verstehen lernen, um in der Kommunikation erfolgreich zu sein. Deswegen muss man den Lernenden im nicht-deutschsprachigen Ausland ein ausreichendes Repertoire an Realienwörtern vermitteln, die sie über Geschichte, Gesellschaft, Politik und Alltag des Ziellandes informieren und für ‚fremde' und ‚eigene' Kulturen sensibilisieren.

Literatur

Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd-und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: Francke (*UTB; 8422*).

Bettermann, Rainer (2010): Art. ‚Landeskunde, die'. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd-und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: Francke (*UTB; 8422*), S. 180 f.

Blazhko, Marija (2004): *Landeskunde der Bundesrepublik Deutschland:* Navtschalnyj posibnyk z krajinosnawstwa Nimetschyny dlja studentiv 4–5 kursiw fakultetu inosemnych mov. Nischyn: Nischynskij derschawnyj pedagogitschnyj universytet imeni Mykoly Gogolja.

Blazhko, Marija (2007): *Deutsche Zeiten und deutschen Alltag erschließen und begreifen* / Pisnavaj nimezkij prostir, tschas ta nimezke powsjkdennja!: Navtschalnyj posibnyk z krajinosnawstwa ta etyketu FRN dlja studentiv starschych

kursiv fakultetu inosemnych mov. Nischyn: Vydavnyztvo NDU imeni Mykoly Gogolja.

Borisko, Nataliha / Gutnik, Walentyna / Klimentjewa, Marianna / Ignatenko, Tetiana / Iwanenko, Switlana / Lasarenko, Olena (2004): *Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen*. Kiew: Lenwit.

Brouwers, Sandra (2014): *Erste Reformen in der Ukraine beginnen im Hochschulbereich*. In: Ansprechpartner für Forschungskooperation DEinternational im Auftrag des BMBF, 26.08.2014. Online: http://www.kooperation-international.de/laender/europa/ukraine/bekanntmachungen-und-nachrichten/detail/info/erste-reformen-in-der-ukraine-beginnen-im-hochschulbereich/ [01.07.2017].

Henrici, Gert / Koreik, Uwe (1994): Zur Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Eine Einleitung und Bestandsaufnahme. In: Henrici, Gert / Koreik, Uwe (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 1–42.

Jewgenenko, Dmytro / Kutschynskij, Borys / Bilous, Olexandr / Voronkova, Nataliha (2008): *"Linguokrajinosnawstvo" nimezkomovnych krajin: Posibnyk dlja studentiv wyschtschych navtschalnych sakladiv z poglyblenym vyvtschennjam nimezkoji movy*. Winnyza: Nova knyga.

Koreik, Uwe / Pietzuch, Jan Paul (2010): Art. ‚Landeskunde. Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte'. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (*Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 35.2*), S. 1441–1453.

Kosmin, Oleg / Gerasimova Olga (1995): *Po stranam izuchaemogo jasyka: Nimezkij jazyk. Spravochnye materialy.* Moskau: Prosweschtschenije.

Kudina, Olena (2002): *Krajiny, de howorjat nimezkoju: Nawch. posibnzyk z linguokrajinoznawstwa*. Winnyza: Nova knyga.

Malzewa, Diana (2001): *Germanija: Strana i jazyk*. Moskau: Astrem.

Padrós, Alicia / Biechele, Markus (2003): *Didaktik der Landeskunde*. Berlin u. a.: Langenscheidt / München: Goethe-Institut Inter Nationes (*Fernstudieneinheit 31*).

Tagesschau (2015) = Tagesschau vom 22.11.2015. Online: http://www.tagesschau.de/multimedia/sendung/index.html [01.07.2017].

Udovychenko, Nadija (2016): Landeskundevermittlung mithilfe der Internetplattform Moodle – ein Erfahrungsbericht. In: Lange, Anja / Klotz, Ludmila / Dzykovich, Olga (Hrsg.): *Landeskunde Netzwerk Ukraine. 1. Konferenz zur*

Gründung eines Landeskunde Netzwerkes in der Ukraine. Kiew: Kiewer Polytechnisches Institut, benannt nach Igor Sikorsky, S. 11 f.

Werestschagin, Jewgenij / Kostomarov, Vladimir (1980): *Lingwostranovedtscheskaja teorija slowa*. Moskau: Russkij Jasyk.

Zeuner, Ulrich (1997): *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. Dresden: Technische Universität Dresden; auch online zugänglich unter: http://wwwpub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf [01.07.2017].

Autorinnen und Autoren

Kirsten Bjerre; UCC Professionshøjskolen, Læreruddannelse, Campus Carlsberg, Humletorvet 3, 1799 København V, Dänemark
E-Mail: kbj@ucc.dk

Dr. **Marija Blazhko**; Staatliche Mykola-Gogol-Universität Nishyn / Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Fakultät für Fremdsprachen, Lehrstuhl für Deutsch, wul. Grafska 2, 16602 Nishyn, Ukraine
E-Mail: blazhko.mary@ndu.edu.ua

Dr. **Margit Breckle**; Universität Vaasa / Vaasan yliopisto, Saksan kieli ja kirjallisuus / Tyska språket och litteraturen, Yliopistonranta 7, 65200 Vaasa, Finnland
E-Mail: Margit.Breckle@uwasa.fi

Dr. **Petra Daryai-Hansen**; Universität Kopenhagen / Københavns Universitet, Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Emil Holms Kanal 6, 2300 København S, Dänemark
E-Mail: petra.dhansen@hum.ku.dk

Dr. **Klaus Geyer**; Süddänische Universität / Syddansk Universitet, Institut for sprog og kommunikation, Campusvej 55, 5230 Odense M, Dänemark
E-Mail: klge@sdu.dk

Docent Dr. **Frank Thomas Grub**; Universität Uppsala / Uppsala universitet, Institutionen för moderna språk, Thunbergsvägen 3 L / Box 636, 751 26 Uppsala, Schweden
E-Mail: thomas.grub@moderna.uu.se

Dr. **Petra Platen**; Universität Göteborg / Göteborgs universitet, Institutionen för språk och litteraturer, Lundgrensgatan 7 / Box 200, 405 30 Göteborg, Schweden
E-Mail: petra.platen@sprak.gu.se

Dos FT Dr. **Doris Wagner**; Universität Turku / Turun yliopisto, Saksan kieli, Henrikinkatu 2, 20014 Turun yliopisto, Finnland
E-Mail: dorwag@utu.fi

Dr. habil. **Anna Warakomska**; Universität Warschau / Uniwersytet Warszawski, Institut für Germanistik, ul. Dobra 55, 00–312 Warszawa, Polen.
E-Mail: a.warakomska@uw.edu.pl

Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur /
Northern European Studies in Literature, Language and Culture

Herausgegeben von / Edited by Frank Thomas Grub

Band 1 Frank Thomas Grub (Hrsg.): Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012. 2013.

Band 2 Christine Becker / Frank Thomas Grub (Hrsg.): Perspektive Nord: Zu Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde. Beiträge zur 2. Konferenz des Netzwerks *Landeskunde Nord* in Stockholm am 24./25. Januar 2014. 2015.

Band 3 Magnus P. Ängsal / Frank Thomas Grub (Hrsg.): Visionen und Illusionen. Beiträge zur 11. Arbeitstagung schwedischer Germanistinnen und Germanisten *Text im Kontext* in Göteborg am 4./5. April 2014. 2015.

Band 4 Erla Hallsteinsdóttir / Klaus Geyer / Katja Gorbahn / Jörg Kilian (Hrsg.): Perspektiven der Stereotypenforschung. 2016.

Band 5 Niclas Johansson: The Narcissus Theme from *Fin de Siècle* to Psychoanalysis. Crisis of the Modern Self. 2017.

Band 6 Klaus Geyer / Frank Thomas Grub (Hrsg.): Spektrum Nord: Vielfalt der Ziele, Inhalte und Methoden in der Landeskunde. Beiträge zur 3. Konferenz des Netzwerks *Landeskunde Nord* in Odense am 21./22. Januar 2016. 2017.

www.peterlang.com